

MASTER'S THESIS

De invloed van interne audits op de kwaliteitscultuur in het primair onderwijs

Langhorst, Eveline

Award date:
2020

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 05. May. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



THESIS

Onderwijswetenschappen

Open Universiteit

De invloed van interne audits op de kwaliteitscultuur in het
primair onderwijs

The effect of internal audits on quality culture in primary
education

Naam: Eveline Langhorst

Cursusnaam en cursuscode: Masterthesis OM9919172114M

Naam begeleiders: Steven Verjans

Datum: 10-01-2020

“Door het inleveren van deze masterthesis verklaar ik dat dit mijn eigen werk is en dat het vrij is van plagiaat.”

Samenvatting

Achtergrond: Sinds augustus 2017, met de komst van het nieuwe waarderingskader van de Onderwijsinspectie, zijn de schoolbesturen verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Omdat het bestuur van de West-Nederlandse onderwijsstichting X weinig zicht heeft op de onderwijskwaliteit in haar scholen, heeft het bestuur besloten een onafhankelijk auditteam aan te stellen, dat interne audits gaat uitvoeren op de scholen. Het doel van die audits is om beter zicht te krijgen op de kwaliteit van het onderwijs en de scholen te stimuleren tot verbetering en borging.

Het bestuur heeft een eigen kwaliteitskader ontwikkeld conform aan het waarderingskader van de Onderwijsinspectie. De kwaliteitscultuur is hierin een belangrijk onderdeel. Echter is de kwaliteitscultuur, waar nog geen goed geformuleerde definitie van is, door zijn aard zeer moeilijk meetbaar en is een verkenning hierop gewenst.

Doel: Het doel van dit onderzoek is om te verkennen of het inzetten van interne audits een relatie heeft met de kwaliteitscultuur. Vanuit de literatuur weten we dat de kwaliteitscultuur niet los te zien is van de organisatiecultuur en dat er een waarschijnlijke relatie zit tussen de interne audits, de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef. Op vier scholen voor primair onderwijs werden deze mogelijke relaties verkend.

Deelnemers, procedure, onderzoeksontwerp: Vier scholen binnen schoolbestuur X hebben meegedaan aan dit quasi-experiment. De scholen A, B, D en F werden gevraagd vragenlijsten in te vullen om de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef te meten. Tussen de eerste en tweede meting ontvingen de scholen A en B een interne audit. Alle respondenten deden mee op vrijwillige basis, waardoor het percentage respondenten per meting verschilt.

Verwachtingen: Vanuit de literatuur wordt verwacht dat de familiecultuur het meest dominant wordt ervaren, dat de ervaren familie- en adhocratiecultuur zal toenemen tussen de metingen, dat het kwaliteitsbesef van school A en B toenemen, dat er een ondubbelzinnige relatie is tussen de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef en de perceptie van deze twee scholen over het auditteam positiever zijn na de interne audits.

Meetinstrumenten: De respondenten van de scholen ontvingen twee vragenlijsten: de Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) van Cameron & Quinn (2018) en een instrument om het kwaliteitsbesef te meten van Davies en Ellison (1997). De vragenlijsten zijn uitgebreid met twee open vragen over de perceptie van kwaliteit en de inzet van een auditteam. De data van de vragenlijsten zijn geanalyseerd via het softwareprogramma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), waarbij zoveel mogelijk gebruik is gemaakt van non-parametrische toetsen vanwege het geringe respons. De antwoorden van de open vragen zijn via codering geanalyseerd.

Resultaten: Zowel in de voor- als in de nameting blijkt de familiecultuur dominant te zijn. School D ervaart een significant mindere familiecultuur in vergelijking met de andere scholen. Er is, behalve

op sub-variabeleniveau, geen correlatie gevonden tussen organisatiecultuur en kwaliteitsbesef. Tussen de twee metingen zit alleen een verschil voor school B op de kwaliteit van het onderwijs richting leerlingen. Dit is te verklaren vanuit de ontwikkeling die school B heeft gemaakt op leerlingenzorg als gevolg van de interne audit.

Conclusie: Zoals verwacht is de familiecultuur op de scholen het meest dominant ervaren. Tussen de twee metingen nam niet naar verwachting de familie- en adhocratiecultuur toe. Alleen voor school B is naar verwachting het kwaliteitsbesef toegenomen. Echter is dit alleen op de kwaliteit van het onderwijs richting de leerlingen wat een sub-variabele is van de variabele kwaliteitsbesef. Het onderzoek werd beperkt door de geringe data en door de korte tijd. Behalve voor school B is voor de andere scholen en de verwachte relaties niets te zeggen. Vanuit de data van de open vragen kan wel voorzichtig geconcludeerd worden dat de scholen die een audit hebben gehad een positievere perceptie hebben tegenover de inzet van een auditteam.

Summary

Background: Since August 2017, with the arrival of the new evaluation framework of the Education Inspectorate, school boards have been responsible for the quality of education. A Dutch school board, however, has little insight into the quality of education in their schools. As a result, boards has decided to appoint independent audit teams to conduct internal audits at their schools. The goal of these teams is to gain more insight into the quality of education and encourage schools to improve and safeguard it.

An education board in the west of the Netherlands (Dutch education board X) has developed its own quality control framework in accordance with the evaluation framework of the Dutch Education Inspectorate. The quality culture is an important part of this framework. However, quality culture does not yet have a well-established definition and is very difficult to measure by its nature which desires more exploration.

Research objective: The objective of this research is to explore whether the use of internal audits are related to the quality culture. We know from the literature that the quality culture cannot be viewed separately from the organisational culture and that there is a likely a relationship between the internal audits, the organizational culture and quality awareness. These possible relationships were explored at four schools for primary education.

Participants, procedure, research design: Four schools within school board X participated in this quasi-experiment. Schools A, B, D and F were asked to complete questionnaires to measure organisational culture and quality awareness. Schools A and B received an internal audit between the first and second measurement. All respondents participated on a voluntary basis, which means that the percentage of respondents differs per measurement.

Expectations: From the literature it is expected that the family culture will be experienced most dominantly, that the experienced family and adhocracy culture will increase between measurements, that the quality awareness of schools A and B will increase, that there is an unambiguous relation between organisational culture and quality awareness and that the perception of these two schools about the audit team will be more positive after receiving an internal audit.

Instruments: The respondents from the schools received two questionnaires: The Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI) by Cameron & Quinn (2018) and an instrument to measure quality awareness by Davies and Ellison (1997). The questionnaires were expanded with two open questions about the perception of quality and the deployment of an audit team. The data from the questionnaires were analyzed via the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software program using as many non-parametric tests as possible due to the low response rate. The answers to the open questions were analyzed using coding.

Results: The family culture appears to be the most dominant in the pre- and post-measurement. School D experienced a significantly less dominant family culture compared to the other schools. No

correlation, except on a sub-variable level, was found between organisational culture and quality awareness. There is only one relation found for School B between the two measurements in terms of the quality of education for pupils. This can be explained by the development that school B has made in student support as a result of the internal audit.

Conclusion: As expected, family culture is experienced as most dominant in the schools. Between the two measurements, family and adhocracy culture did not increase as expected. Only for school B the quality awareness has increased by expectations. However, this increase was only on the quality of education towards the students, which is a sub-variable of the variable quality awareness. The research was limited by the low response rate and the short time frame. Except for school B, there is nothing to be said for the other schools and the expected relationships. From the data of the open questions it can be concluded tentatively that the schools that have undergone an audit have a more positive perception of the Auditteam compared to the other schools.

Inhoud

1. Inleiding.....	8
2. Theoretische kader.....	9
2.1. Kwaliteit	9
2.2. Interne audits	9
2.3. Kwaliteitscultuur.....	12
2.4. Organisatiecultuur.....	15
3. Vraagstellingen en verwachtingen.....	19
4. Methode	20
4.1 Ontwerp	20
4.2 Participanten	20
4.3 Instrumenten	20
4.3.1 OCAI-vragenlijst	21
4.3.2 Vragenlijst kwaliteitsbesef.....	22
4.3.3 Member check.....	22
4.4 Procedure	22
4.5 Data-analyse	24
5. Resultaten	26
5.1 Missing Values	26
5.2 Verkenning validering meetinstrumenten.....	26
5.2.1 Factoranalyse vragenlijst kwaliteitsbesef	26
5.2.2 OCAI-vragenlijst en Cronbach's alpha.....	27
5.3 Data per school eerste meting.....	27
5.3.1 Kwaliteitsbesef en OCAI-organisatiecultuur eerste meting.....	27
5.3.2. Friedman's ANOVA eerste meting	28
5.3.3 Correlaties eerste meting	29
5.4 Resultaten uit de open vragen eerste meting.....	30
5.4.1 De huidige kwaliteit van de scholen	30
5.4.2 Huidige perceptie over het auditteam	32
5.5 Data scholen tweede meting	33
5.5.1 Kwaliteitsbesef en OCAI-Organisatiecultuur tweede meting.....	33
5.5.2. Friedman's ANOVA tweede meting	34
5.5.3. Correlaties tweede meting	35
5.6. Resultaten open vragen tweede meting.....	36
5.6.1. De huidige kwaliteit van de scholen	36
5.6.2. Huidige perceptie over het auditteam	37

5.7. Vergelijking van de twee metingen met Kolmogorov-Smirnov test	38
6. Conclusie en discussie	39
6.1. Conclusie	39
6.2. Discussie	41
6.3 Tekortkomingen en aanbevelingen voor verder onderzoek	43
7. Referenties	45
Bijlagen.....	49
Bijlage 1a: Eerste factoranalyse kwaliteitsbesef.....	49
Bijlage 1b: Tweede factoranalyse kwaliteitsbesef.....	52
Bijlage 1c: De vier factoren met de bijbehorende vragen uit de vragenlijst kwaliteitsbesef	54
Bijlage 1d: Cronbach's alpha Kwaliteitsbesef.....	56
Bijlage 2a: Cronbach's alpha OCAI-vragenlijst	57
Bijlage 2b: Verwijdering items gewenste hiërarchiecultuur.....	58
Bijlage 3a: OCAI gegevens scholen A, B, D en F.....	59
Bijlage 3b: De overzichten van de organisatieculturen per school in een radar chart	61
Bijlage 3c: Gegevens kwaliteitsbesef voor de scholen A, B, D en F.....	62
Bijlage 3d: Boxplot per school eerste meting	63
Bijlage 4: Friedman's ANOVA eerste meting.....	63
Bijlage 5a: Correlatie van de scholen (organisatiecultuur en kwaliteitsbesef)	65
Bijlage 5b: Regressieanalyse	71
Bijlage 6a: Kwalitatieve teksten scholen huidige kwaliteit	73
Bijlage 6b: Resultaten open vraag auditteam.....	76
Bijlage 7a: OCAI gegevens scholen A, B, D en F.....	79
Bijlage 7b: De overzichten van de organisatieculturen per school in een radar chart na tweede meting.....	81
Bijlage 7c: Gegevens kwaliteitsbesef scholen A, B, D en F.....	82
Bijlage 7d: Boxplot per school tweede meting	84
Bijlage 8: Friedman's ANOVA tweede meting.....	85
Bijlage 9a: Correlaties van de scholen (organisatiecultuur en kwaliteitsbesef).....	86
Bijlage 9b: Regressieanalyse	92
Bijlage 10a: Kwalitatieve teksten scholen huidige kwaliteit tweede meting	93
Bijlage 10b: Resultaten open vraag auditteam.....	97
Bijlage 11: Kolmogorov-Smirnov two-sample test voor- en nameting scholen.....	100
Bijlage 12: Focusgroepinterview member check getranscribeerd.	101

1. Inleiding

Het onderwerp kwaliteit en het meten ervan, inhoudelijk veranderend door de tijd, is een terugkomend onderwerp sinds de eerste verslagen van de onderwijsinspectie in 1816. Vanaf de jaren negentig in de vorige eeuw werd maatschappelijk verwacht dat een onafhankelijk toezicht kwam op de kwaliteit van het onderwijs. Hieruit is de Wet op Onderwijstoezicht (WOT) ontstaan. De nieuwe wet moest ervoor zorgen dat de onderwijskwaliteit gemeten kon worden. Door het brede begrip van kwaliteit was het de taak van de Onderwijsinspectie om deze wet (WOT) te vertalen naar een waarderingskader. De Onderwijsinspectie moest hierbij rekening houden met de grondwettelijke autonomie van de invulling van het onderwijs: '*vrijheid van onderwijs*' (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Inmiddels is het waarderingskader van de onderwijsinspectie meerdere malen herzien. Hierin is de verantwoording van de onderwijskwaliteit van de scholen verlegd van de individuele school naar het bestuur en hebben besturen en scholen meer ruimte gekregen voor de verantwoording van eigen ambities (Inspectie van het Onderwijs, 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2015).

Probleem- en doelstelling

Het West-Nederlandse bestuur X is een bestuur van tien scholen: acht primair onderwijs scholen, een speciaal primair onderwijs school en een voortgezet onderwijs school met twee locaties (praktijkonderwijs en vmbo/havo/vwo). Door wisselingen van bestuurders binnen de stichting, de wisselingen van directeuren op de scholen en de negatieve publiciteit in de kranten heeft het huidige bestuur weinig zicht op de kwaliteit van het onderwijs binnen de stichting. Het bestuur is, sinds de komst van het nieuwe waarderingskader van Onderwijsinspectie in augustus 2017, verantwoordelijk voor de kwaliteit van de het onderwijs op de scholen en moet zich hierover verantwoorden aan de buitenwereld (ouders, leerlingen, inspectie, samenwerkingspartners en andere belanghebbenden). Het bestuur van X heeft in het kader van het kwaliteitszorgbeleid het besluit genomen om een onafhankelijk auditteam in te richten als onderdeel van het stelsel van kwaliteitszorg. Dat stelsel moet de basis vormen voor verantwoording, verbetering en borging van de kwaliteit van het onderwijs op de scholen.

Het auditteam gaat vanaf januari 2019 werken met een, door het schoolbestuur ontworpen, kwaliteitskader. Dit kwaliteitskader is gebaseerd op het waarderingskader van de Onderwijsinspectie om de kwaliteit van het onderwijs te meten binnen de scholen. De deugdelijkheidseisen ofwel basiskwaliteit uit het kader zijn onderbouwd vanuit de WPO (Wet Primair Onderwijs) en zijn meetbaar geformuleerd. Een aspect dat in het nieuwe waarderingskader bijzondere aandacht krijgt, is de normstandaard 'kwaliteitscultuur'. De kwaliteitscultuur, waar nog geen goed geformuleerde definitie van is, is door zijn aard moeilijk meetbaar. Het doel van dit onderzoek is om te verkennen of het inzetten van interne audits een relatie heeft met de kwaliteitscultuur.

2. Theoretische kader

2.1. Kwaliteit

Kwaliteit is een begrip waar een bepaalde waarde aan wordt hecht. Het begrip wordt dan ook in vele situaties gebruikt. Meestal wordt kwaliteit in verband gebracht met een positief waardeoordeel. Echter uit het onderzoek van Stigt (2017) en European University Association (2003) blijkt dat er geen concrete definitie is van het begrip kwaliteit. Binnen onze maatschappij wordt wel om kwaliteit gevraagd. Dit geldt ook voor het onderwijs (Scheerens, 2015). Het onderwijs biedt een fundamentele basis aan kinderen om zich zo goed mogelijk te kunnen ontwikkelen. Dit geldt voor het creatieve en sociale gebied, kennis en vaardigheden als voor normen, waarden en burgerschap. Hoe goed het onderwijs deze veelzijdige uitkomsten als opbrengst aanbiedt, gaat vooral de gebruiker van het onderwijs aan: 'de leerling'. Volgens Unesco (2005) moet hierbij de kwaliteit van het onderwijs voorop staan. Continue kwaliteitsverbetering staat dan centraal. Dit vraagt om een cyclus van kwaliteitszorg (Onderwijsraad, 2016). Dit zijn de schoolbesturen en scholen bij de wet verplicht. De Onderwijsraad schreef in 2016 dat besturen en scholen nog maar weinig zicht hebben op hun eigen onderwijskwaliteit. Terwijl sinds het nieuwe waarderingskader van de Onderwijsinspectie (2017) de besturen verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van het onderwijs.

2.2. Interne audits

Een onderzoekende cultuur en een kritische houding is volgens een onderzoek van de Onderwijsinspectie (2018) steeds meer op bestuursniveau te zien. Steeds meer besturen kiezen ervoor om binnen het bestuur leden aan te wijzen met interne toezichtstaken in plaats van deze taken uit te besteden. In 2011 deden 4% van de besturen dit en in 2015 was dit al tot 29% gestegen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). De Onderwijsinspectie (2018) publiceerde een onderzoek over het interne toezicht binnen besturen. Zij gaven in het onderzoek aan verbeterpunten te zien op zowel het formele als informele proces. Binnen het formele proces moeten helder afspraken worden gemaakt over de bevoegdheden van de, in dit geval, auditoren. Onduidelijkheden op dit gebied kunnen verschillende verwachtingen oproepen over elkaars rol. Informeel gaat het vooral om de communicatie, een kwaliteitskader en de normen die spelen. Het risico is dat bij het ontbreken hiervan dat er onvoldoende uitvoering is van het interne toezicht en dat een kans is op het missen van informatie. Het onderzoek geeft als aanbeveling aan dat er een taak ligt voor de sectororganisaties als de PO- en VO-raad (Inspectie van het Onderwijs, 2018).

De PO-raad is al een aantal jaar bezig met deze interne vorm van toezicht. Zij bieden sinds een aantal jaar een auditorenopleiding voor schoolleiders en bovenschoolse medewerkers om binnen een bestuur zelfevaluaties en interne audits te doen ter verbetering van de onderwijskwaliteit. Deze scholing ondersteunt schoolbesturen op twee vlakken. Enerzijds om besturen meer zicht te laten

krijgen op de onderwijskwaliteit en anderzijds als voorbereiding op het nieuwe inspectietoezicht dat sinds augustus 2017 van kracht is (PO-raad, 2016).

De gedachtegang van de PO-raad sluit aan bij die van de Institute of Internal Auditors (IIA) (1999) die interne audits definieert als een onafhankelijke, objectieve verantwoording en consultatie ontworpen om waarde toe te voegen en de werking van een organisatie te verbeteren. Verder gaf het Institute of Internal Auditors aan dat interne audits een organisatie helpen om doelen te bereiken door een systematische, gedisciplineerde aanpak voor de evaluatie en verbetering van de effectiviteit van de processen van de organisatie. Dit wordt ook gezien door Orion (2018) die aangeeft dat de effectiviteit van de interne audits begint met een systematische aanpak van het kwaliteitskader, de zelfevaluatie en het schoolplan. Deze onderdelen van de interne audits staan niet op zichzelf, maar maken deel uit van een cyclisch geheel. Dit maakt het proces van interne audits effectief (Orion, 2018; IIA, 1999a). De effectiviteit van interne audits hangt volgens Mihret en Yismaw (2007) af van verschillende factoren: de ondersteuning van management bij tekortkomingen, de ondersteuning van de organisatie (de visie en waarden worden gedragen), de organisatorische setting (beleid, procedures en routines) en de attitudes en niveau van medewerking van de geauditeerde. De effectiviteit van interne audits wordt als dynamisch proces gezien, doordat deze voortdurend gevormd wordt door de interactie tussen de bovengenoemde factoren (figuur 1).



Figuur 1. De factoren van effectieve interne audits. Overgenomen uit "Internal audit effectiveness: An Ethiopian public sector case study" door D. G. Mihret en A. W. Yismaw, 2007, Managerial auditing journal, vol. 22, p. 13.

De factoren die Orion (2018) beschrijft sluiten gedeeltelijk aan bij die van Mihret en Yismaw. Orion geeft aan dat interne audits effectief zijn doordat integraal gewerkt wordt aan de control cyclus en planvorming en de gezamenlijke taal die men spreekt als het gaat om het opbrengstgerichte van de

interne audits. De auditoren moeten als kartrekkers te werk gaan. Volgens Orion (2018) gaat het vooral om beleid over ambities, met daarbij de professionaliseringsvraag: *‘hoe en wie hebben we nodig en wat vraagt het van het leiderschap in de praktijk?’* Attendiz (2018) sluit aan bij de factoren die Orion aangeeft. Ook Attendiz geeft aan dat het spreken van dezelfde taal, een begrippenkader, een belangrijke factor is als het gaat om interne audits. Andere factoren die Attendiz aangeeft zijn: de investering vanuit het bestuur en de rol van de auditoren die gericht zijn op ontwikkeling. Het OCW (2015) ziet de interne audits als een onderdeel van verbeterinformatie, welke bestaat uit opbrengst en rendementsgegevens, zelfevaluaties en kwaliteitskaarten.

Orion (2018) geeft aan dat het werken met indicatoren van de Onderwijsinspectie bijdraagt aan de gemeenschappelijke taal. Het auditteam kijkt naar dezelfde zaken als de Onderwijsinspectie doet. Volgens Attendiz (2018) en Orion (2018) werken auditteams scherper dan de Onderwijsinspectie. Dit biedt volgens Orion (2018) een ruggensteun aan de scholen.

Deze ruggensteun wordt niet meteen ervaren. In het begin voelen scholen het meer als een inbreuk op de onderwijspraktijk: *“want sommige mensen waren toch bang voor een soort ‘kwaliteitspolitie’* (PO-Raad, 2016). Alzeban en Gwilliam (2014) hebben onderzoek gedaan naar het effect van een auditteam op de cultuur van een organisatie en daarnaast wat het effect is op de kwaliteit van de audit. Uit het onderzoek kwam naar voren dat het inzetten van een auditteam negatief wordt gezien, wanneer in organisaties de werkomgeving als hiërarchisch wordt ervaren. Door machtsafstand tussen leidinggevende en medewerkers heerst minder vertrouwen, waardoor auditteams als inbreuk wordt gezien in de cultuur. Daarnaast blijkt samenwerking belangrijk te zijn tijdens een interne audit. Wanneer een organisatie gezamenlijke afspraken en doelen heeft die door iedereen wordt gedragen, is het effect van een auditteam positief. Doordat medewerkers het gevoel hebben er niet alleen voor te staan. Terwijl een organisatie waar veel individualisering heerst het auditteam negatief effect heeft op het vertrouwen. De PO-Raad (2015) zag dat scholen in het begin soms huiverig waren voor een interne audit. Hoe een school staat tegenover een auditteam heeft te maken met de cultuur die binnen de school heerst. De PO-Raad (2016) beschrijft dat het positief werkt als een auditteam vertrouwen heeft in de kwaliteit van de school. Dit geldt eveneens voor het bestuur. Besturen die met auditteams gaan werken moeten zich focussen op de hulp die zij daarna kunnen bieden. Besturen moeten realiseren dat het doen van interne audits, maar een klein deel is van het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs op de scholen. *“Audits en zelfevaluatie invoeren heeft geen zin als je er verder niets mee doet”*. *“Dan werken ze niet of misschien wel averechts”* (PO-Raad, 2016).

Naast de uitvoering van de audits en de begeleiding blijkt ook het invullen van de zelfevaluaties een belangrijk onderdeel te zijn. Al werken volgens Doolaard (2013) de meeste scholen met een zelfevaluatie, dit leidt echter nog te weinig naar verbeteracties en systematische begeleiding. Volgens Allegrini en D’Onza (2003) zijn interne audits alleen effectief wanneer er een verbetercultuur heerst. Dit beaamt ook de onderzoeken van de Vermaas (2013), Visscher en Ehren (2011), Earl en Katz (2006) en OCW (2005). Volgens hen is cultuur van groot belang bij kwaliteitsverbetering waarbij

gegevens (van bijvoorbeeld kwaliteitskaarten) een grote rol spelen. Een cultuur die gebruik maakt van gegevens voor kwaliteitsverbetering wordt gekenmerkt door twee hoofdkenmerken: onderzoekend en opbrengstgericht. Binnen een onderzoekende cultuur hebben scholen een kritische houding, waarbij reflectief naar het eigen functioneren wordt gekeken (Earl & Katz, 2006). Een opbrengstgerichte cultuur zorgt daarnaast voor een hoog streven binnen het eigen functioneren (Visscher & Ehren, 2011). Attendiz (2018) en Orion (2018) geven aan dat door de inzet van de interne audits er een cultuuromslag heeft plaatsgevonden. Scholen zijn meer bewust en hebben meer zicht op de kwaliteit van het onderwijs binnen de school. Beiden geven ook aan dat het systematische en planmatige van de interne audits eerst vanuit het bestuur werd opgelegd. De cultuuromslag heeft ervoor gezorgd dat scholen initiatief nemen om de het auditteam te vragen naar specifieke standaarden, indicatoren of ambities. Al geeft Attendiz (2018) aan dat het de interne audits niet de enige factor was in de cultuuromslag. De bestuurlijke koers en stimulering naar samenspel waren de andere factoren daarin.

In 2014 deden 11 schoolbesturen mee aan een pilot zelfevaluatie en interne audits van de Onderwijsinspectie en PO-raad (2015). Op schoolniveau werden vooral veranderingen gezien op het gebied van de cultuur. Scholen brachten na de pilot de professionele cultuur onder de aandacht. Daarnaast werd gezien, net zoals door Orion en Attendiz, dat er na een paar jaar werken met interne audits een cultuurverandering plaatsvond. Er werd gezien dat de medewerkers van de scholen zich betrokken voelden bij de kwaliteitsprocessen en elkaar op kwaliteitsverbetering aanspraken (PO-raad en Inspectie van het Onderwijs, 2015). Orion (2018) geeft daarnaast aan dat de medewerkers op de scholen met een goede cyclus voor kwaliteitszorg veel meer kwaliteitsbewust waren en elkaar aanspraken op kwaliteitsverbetering. Ook het onderzoek van Van 't Hof (2009) geeft aan dat een goede cyclus van kwaliteitszorg gepaard gaat met hoger kwaliteitsbesef van medewerkers, dan bij medewerkers van een organisatie waar de kwaliteitszorg minder goed is uitgewerkt. Een interne audit zou volgens Van 't Hof hieraan bij kunnen dragen. Dit vonden ook Davies en Ellison (1997) in hun onderzoek naar het meten van het kwaliteitsbesef van teams van scholen in primair onderwijs. Zij zagen tijdens het onderzoek dat leraren die betrokken waren bij het ontwikkelen van beleid op kwaliteitsontwikkeling van de school een hoger kwaliteitsbesef hadden. Hierdoor worden, volgens Davies en Ellison, teams ook meer meegenomen in het professionele gesprek over kwaliteit. De resultaten van de analyses rondom de interne audits moeten door middel van deze professionele dialogen leiden tot kwaliteitsverbetering. Volgens de PO-raad (2016) is het borgen van het proces hiervan gelijk aan de kwaliteitscultuur. Deze moet blijvend gestimuleerd en gewaarborgd worden, dan pas zijn interne audits functioneel (PO-raad, 2016).

2.3. Kwaliteitscultuur

‘Wij willen in het onderwijs toe naar een kwaliteitscultuur waarbij het voor alle partijen vanzelfsprekend is om te blijven streven naar verbetering, ook al is het basisniveau op orde’

(Bussemaker en Dekker, 2014) schreven de minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker van onderwijs, cultuur en wetenschap in een brief aan De Tweede Kamer der Staten-Generaal.

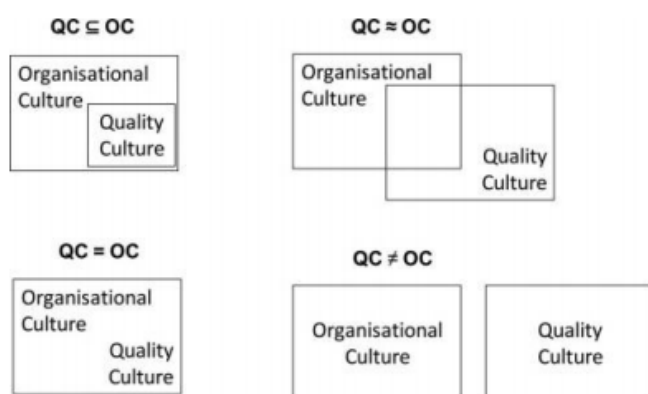
Vanuit het toezicht van de Onderwijsinspectie kunnen scholen worden beoordeeld met een zeer zwak, onvoldoende, voldoende, goed of excellent. Vanuit de vijf domeinen, onderwijsproces, schoolklimaat, onderwijsresultaten, kwaliteitszorg en ambitie en financieel beheer, hanteert de Onderwijsinspectie een normering. De vijf domeinen bestaan uit meerdere standaarden. Om met een ‘voldoende’ te beoordelen, mogen scholen geen onvoldoende scores op de standaarden zicht op ontwikkeling, didactisch handelen, veiligheid, onderwijsresultaten en kwaliteitscultuur. Mocht een school de beoordeling ‘goed’ willen behalen dan kan de school dit alleen behalen als de standaard ‘kwaliteitscultuur’ met ‘goed’ wordt beoordeeld. Onder het domein ‘kwaliteitszorg en ambitie’ wordt de kwaliteitscultuur omschreven als: *‘Het bestuur en zijn scholen kennen een professionele kwaliteitscultuur en functioneren transparant en integer’* (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Daarnaast wordt een uitwerking op schoolniveau beschreven met kernwoorden als gezamenlijk werken aan verbetering, ambities zijn breed gedragen, onderwijskundig leiderschap en kwaliteitsbewustzijn, aanspreekbaarheid op gemaakte afspraken, handelen uit verantwoordelijkheidsverdeling en het werken vanuit een transparante en integere organisatiecultuur (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Volgens de Staat van het Onderwijs (2019), waar onderzoek werd gedaan naar de kwaliteitscultuur op scholen, blijken scholen minder te verschillen op kwaliteitscultuur dan op kwaliteitszorg. Dit heeft met de randvoorwaarden van de wet te maken die onder deze kwaliteitsstandaard ligt. Hierin wordt verwezen naar een aantal wetsartikelen in de Wet Primair Onderwijs (WPO) wat volgens de Onderwijsinspectie de kwaliteitscultuur omvat (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Een heel aantal nummers van wetten worden opgesomd (8, 10, 12, 32, 32b en 171). Deze wettelijke eisen die de Onderwijsinspectie heeft geplaatst als kwaliteitscultuur bevatten de volgende inhoud: Het zorgdragen voor de onderwijskwaliteit door het bestuur, het naleven van het kwaliteitszorgbeleid, de bekwaamheidseisen van leraren, het ononderbroken ontwikkelingsproces van leerlingen, maatregelen voor verbeteringen van de onderwijskwaliteit, het personeelsbeleid, het onderhouden van de bekwaamheid van de leraren, het bekwaamheidsdossier van de leraren en het bijdragen van de ontwikkelingen van het personeel (WPO, 2018). Hieruit blijkt hoe veelomvattend het begrip ‘kwaliteitscultuur’ is.

Naast de veelomvattende definitie van de Onderwijsinspectie zijn er meerdere definities te vinden van kwaliteitscultuur. De Tweede Kamer der Staten-Generaal (2017) omschrijft een kwaliteitscultuur als *‘een cultuur die alle betrokkenen stimuleert om met elkaar voortdurend aan de gewenste kwaliteit te werken en het kritische en constructieve gesprek met elkaar daarover te blijven voeren, leidend tot kwaliteitsverbeteringen’*. De Onderwijsraad (2015) definieert een kwaliteitscultuur als *‘de houding van mensen ten aanzien van kwaliteit en kwaliteitsverbetering gegrond in onderliggende waarden en gegroeide, aangeleerde praktijken, omgangsvormen en verwachtingen alsmede de taal, de normen en andere vormen waarin die tot uitdrukking komen’*.

Bollaert (2015) definieert de kwaliteitscultuur als *‘een organisatiecultuur waarin alle belanghebbenden, interne en externe, via een kritische opstelling streven naar een voortdurende kwaliteitsverbetering’*

Volgens de Onderwijsraad (2015) staat de kwaliteitscultuur wel los van de term kwaliteit. Als de kwaliteitscultuur negatief is, kan er niet vanuit worden gegaan dat de kwaliteit van het onderwijs slecht is. Kleijnen, Dolmans, Willems en Van Hout (2011) beschrijft dat kwaliteitscultuur gezien wordt als een geheel van waarden en normen die bijdragen aan de ontwikkeling van zorg van de onderwijskwaliteit. Stigt (2017) deed onderzoek naar de definitie van kwaliteitscultuur. Na een analyse van meerdere onderzoeken naar kwaliteitscultuur kwam Stigt tot de volgende definitie van een kwaliteitscultuur: *“een cultuur die stimuleert dat alle betrokkenen, zowel intern als extern, hun capaciteiten en vermogens volledig inzetten en zich continu richten op het definiëren en behalen van de gewenste kwaliteit en door middel van een constructief-kritische houding streven naar de daarvoor zo nodig vereiste kwaliteitsverbeteringen’*.

Daarnaast blijkt uit hetzelfde onderzoek van Stigt (2017) dat de kwaliteitscultuur niet los te zien is van de organisatiecultuur. Dat de kwaliteitscultuur niet los te zien is van het organisatiecultuur beamen ook de onderzoeken van de Onderwijsraad (2015) en van Markowitsch (2018). In het onderzoek van Markowitsch worden vier verschillende typen van kwaliteitscultuur ten opzichte van de organisatiecultuur beschreven (figuur 2).



Figuur 2. De relaties van de kwaliteitscultuur tot de organisatiecultuur in vier typen.

Overgenomen uit “Is there such a thing as school quality culture?: In search of conceptual clarity and empirical evidence” door J. Markowitsch, 2018, *Quality assurance in Education*, vol. 26, p. 41.

In het eerste type is de kwaliteitscultuur samengesteld uit elementen of dimensies binnen de organisatiecultuur. De kwaliteitscultuur maakt deel uit van de organisatiecultuur evenals bijvoorbeeld de managementcultuur. De kwaliteitscultuur is hierin een onderdeel van de organisatiecultuur. Het tweede type heeft meer overlappende elementen of dimensies, maar kan daarnaast ook eigen kernwaarden bevatten die worden behandeld in de organisatiecultuur. In het derde type is de kwaliteitscultuur geen element van de organisatiecultuur, maar staat hier gelijk aan. In dit derde type

wordt ervan uitgegaan dat kwaliteitscultuur een andere benaming is van organisatiecultuur. Het vierde type laat helemaal geen relatie zien tussen de twee. Hierin staan de kwaliteitscultuur en organisatiecultuur los van elkaar en hebben beiden andere kernwaarden (Markowitsch, 2018).

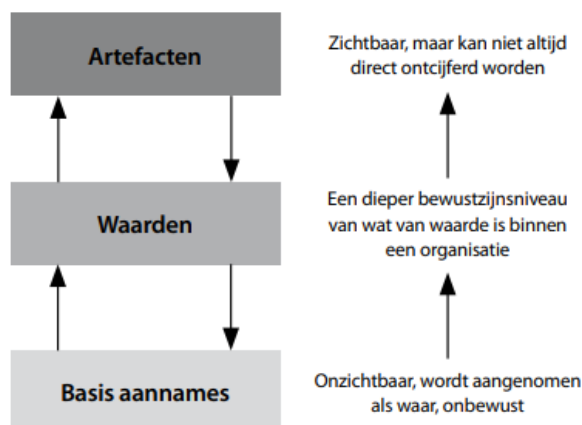
Dit zou ook een verklaring kunnen zijn voor de omschrijving van de kwaliteitscultuur van het waarderingskader van de Inspectie, waar het werken vanuit een transparante en integere organisatiecultuur een van de kernwoorden is (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Ook de definitie van Bollaert (2015) begint met het noemen van de organisatiecultuur.

2.4. Organisatiecultuur

Wanneer het gaat om organisaties en cultuur wordt de wetenschapper Schein (1985) beschouwd als toonaangevend. Vele andere wetenschappers die volgden in het schrijven over de organisatiecultuur, maar ook schoolcultuur, namen zijn model als uitgangspunt. Schein gaf de volgende definitie van cultuur:

“Een patroon van basisaannames die zijn ontwikkeld, uitgevonden of ontdekt door een bepaalde groep mensen die leerden om met elkaar problemen op te lossen, zich aan te passen aan de buitenwereld en aan elkaar. Dit patroon heeft zich in de tijd herhaaldelijk bewezen als zijnde waar. Als nieuwe mensen bij de groep komen, wordt hen het patroon van basisaannames gepresenteerd als zijnde de juiste manier om te handelen, te denken en te voelen” (Schein, 1985, geciteerd in Den Besten en Van Der Linden, 2011).

Vanuit deze definitie creëerde Schein een model met drie niveaus die met elkaar interacteren (figuur 3). Dit gaat om het niveau van artefacten, wat gaat om het zichtbare en fysieke binnen een organisatie. Het niveau van waarden, dat gaat over de manier waarop mensen binnen een organisatie met elkaar omgaan. En als laatste gaat het om het niveau van basisaannames, dat gaat over het niet zichtbare; het handelen uit basiskennis en kunde (Den Besten en Van Der Linden, 2011).



Figuur 3. De drie niveaus van Schein en hoe deze met elkaar interacteren. Overgenomen uit “Een lerende schoolcultuur” door N. Den Besten en E. Van Der Linden, 2011, p. 15.

Schoen en Teddlie (2008) hebben deze drie dimensies als basis gebruikt bij het uitwerken van een nieuw model voor schoolcultuur. Naast de drie niveaus spreken Schoen en Teddlie over vier dimensies: Professionele oriëntatie, organisatiestructuur, kwaliteit van de leeromgeving en leerling gecentreerde focus.

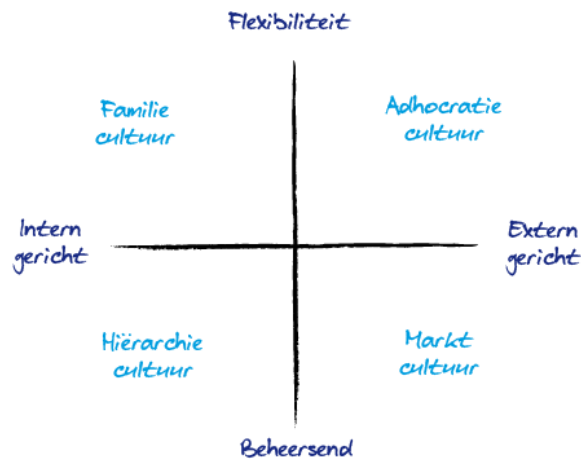
Dit nieuwe kader is volgens Schoen en Teddlie (2008) een aanleiding tot ontwikkeling, waarbij scholen kunnen discussiëren en de verhoudingen van de dimensies kunnen vergelijken in de verschillende niveaus. Verder draagt dit kader bij aan het hebben van een eigen identiteit als het gaat om de organisatiecultuur: de schoolcultuur. In het onderzoek van Schoen en Teddlie komen de volgende veelvoorkomende definities van een schoolcultuur naar voren:

- Een schoolcultuur bestaat uit gedeelde waarden en overtuigingen die een gemeenschap bij elkaar brengt.
- Een schoolcultuur is de lens waardoor de werknemers van de school zichzelf en de wereld zien.
- Een schoolcultuur bestaat uit ongeschreven regels en routines, normen, en verwachtingen die allen binnen de school doordringt.

Hoewel deze definities en het kader helpen bij een beeld krijgen van een schoolcultuur is het volgens Schoen en Teddlie (2008) te breed gedefinieerd en niet te concreet genoeg om het te observeren of te meten. Voor dit onderzoek is dan ook gekozen om het begrip organisatiecultuur verder te verkennen in dit hoofdstuk, omdat het onderzoek uiteindelijk moet komen tot een meting van de kwaliteitscultuur.

Bate, Khan en Pye (2000) geeft aan dat de organisatie, cultuur en strategie onlosmakelijk van elkaar verbonden zijn. *‘Als de structuur van een organisatie verandert, verandert ook de cultuur van de organisatie’* (Damsma, 2009; Bate e.a., 2000). De vorm van de organisaties (structure) wordt constant ontwikkeld om bepaalde doelen te bereiken (strategies) wat maakt dat cultuur wordt gevormd (process). Als deze drie los van elkaar worden gezien kan er sprake zijn van 'empty structuring'. Dit betekent dat er informeel niet gehandeld of zichtbaar is wat formeel binnen de organisatie staat beschreven. Veranderingsprocessen hebben dan weinig kans van slagen door de kloof tussen structuur, strategieën en cultuur (Bate e.a., 2000). Wanneer het gaat om organisatiecultuur en het meten ervan, wordt vaak het kwadrant van Cameron en Quinn (1999) gebruikt. Cameron en Quinn (Tomita en Vastag Vladutescu, 2014) hebben door middel van vele onderzoeken en het naast elkaar leggen van de verschillende theorieën, inclusief bovenstaande, van vier verschillende organisatieculturen geïdentificeerd: de familiecultuur, de adhocratiecultuur, de marktcultuur en de hiërarchische cultuur. De relatie tussen deze vier culturen heeft Quinn in twee dimensies weergegeven in een concurrerend

waardenkader (figuur 4). De interne gerichtheid (horizontale as) wordt geplaatst tegenover de externe gerichtheid (verticale as).



Figuur 4. De relatie tussen de vier culturen van Quinn in twee dimensies. Overgenomen uit Concurrerende waardemodel van Robert E. Quinn: De essentie van de vier managementmodellen van Quinn Association, 2018 (http://www.quinnassociation.com/nl/concurrerende_waardemodel_van_robert_e_quinn)

De vier cultuurtypen van Quinn en de daarbij onderzochte vaardigheden worden als volgt omschreven:

De familiecultuur

Binnen de familiecultuur heerst een atmosfeer van een familie. De bindende factor in deze cultuur is loyaliteit en wederzijds vertrouwen. De leidinggevende is meer een mentor of facilitator en de organisatie kenmerkt zich door gespreid leiderschap. De leidinggevende heeft hierin een informele status. Verder zijn de waarden binnen deze organisatie open communicatie, participatie en ontwikkeling. Het management is daarbij van mening dat een actieve deelname van het personeel de betrokkenheid bij het bereiken van de doelstellingen vergroten. Het team staat in deze cultuur centraal. Dit betekent dat de samenhang binnen het team en professionele ontwikkeling belangrijk worden geacht.

De adhocratiecultuur

Ook binnen de adhocratiecultuur, evenals de familiecultuur, draait het om de samenhang van het team. Er heerst binnen de organisatie een dynamische, innovatieve en creatieve atmosfeer. De bindende elementen in deze cultuur wat de werknemers verenigd is het gezamenlijk streven naar innovatie en ontwikkeling. De leidinggevende is een innovator, heeft daarbij een heldere visie voor ogen en een kenmerkt zich met een ondernemend karakter. Het management stimuleert het nemen van initiatief onder werknemers. Daarnaast zijn de waarden in deze organisatie het nemen van risico's en het gevoel van initiatie. Hierin staan vooral de creativiteit en doorzettingsvermogen centraal.

De marktcultuur

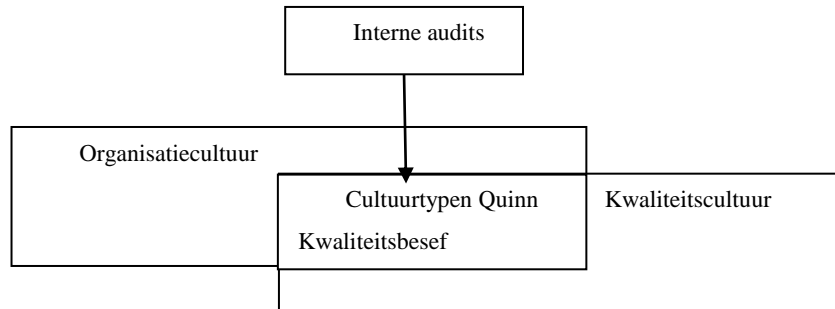
Naast de familiecultuur en de adhocratiecultuur is er de marktcultuur. Binnen deze cultuur is het bindende element de competitie die wordt gestreden omtrent de doelen die bereikt moeten worden. De leidinggevende binnen deze cultuur heeft een toekomstig beeld voor ogen en is een goed producent. Het management is dan ook van mening dat competitie binnen de organisatie leidt tot grotere productiviteit. Verder zijn de waarden binnen deze cultuur gericht op winstgevendheid en marktaandeel. Het niveau van presteren wordt hierin belangrijk gevonden.

De hiërarchische cultuur

Binnen de hiërarchiecultuur heerst, net zoals in de marktcultuur een resultaatgerichte atmosfeer. De bindende elementen in deze organisatie zijn de geborgen normen en procedures. Er is een leidinggevende die een gevoel voor orde heeft en daarnaast de taken binnen de organisatie coördineert en monitort. Het management is van mening dat meer controle zorgt voor grotere mobilisatie. Daarnaast zijn de waarden binnen deze cultuur constantie, uniformiteit en effectiviteit. Hierin staan vooral het behalen van doelen en het werken met precisie (Cameron en Quinn, 1999; Tomita en Vastag Vladutescu, 2014).

Eerder in de theoretische onderbouwing viel op dat in de definitie van de Inspectie van het Onderwijs (2017) en Bollaert (2015) wordt gesproken over de organisatiecultuur als deel van de kwaliteitscultuur. De kernwoorden in de definitie die de Inspectie van het Onderwijs geeft op schoolniveau, het gezamenlijk werken aan verbetering, ambities zijn breed gedragen, onderwijskundig leiderschap, aanspreekbaarheid op gemaakte afspraken, handelen uit verantwoordelijkheidsverdeling, komen overeen in het kader van Cameron en Quinn (1999) met de familiecultuur. Bij de familiecultuur gaat het om een breed draagvlak creëren, een cultuur waar zaken gezamenlijk wordt gedaan en wederzijds vertrouwen heerst. De kern van de definitie van Bollaert (2015) het *‘streven naar een voortdurende kwaliteitsverbetering’* past beter binnen de adhocratiecultuur, waar een innovatieve atmosfeer heerst met een leidinggevende die visie gedreven is. Dit streven naar kwaliteitsverbetering komt ook terug in de definities van de kwaliteitscultuur van Bussemaker en Dekker (2014) en de Tweede Kamer der Staten-Generaal (2017) die zich richt op de initiatie om voortdurend aan kwaliteit te willen werken. Dit komt overeen met het onderzoek van Leest e.a. (2015) waar de kwaliteitscultuur gezien wordt als een samenspel tussen de loyaliteit en wederzijds vertrouwen van de familiecultuur en de drang naar innovatie en op visie gedreven ontwikkelingen van de adhocratiecultuur. Een dominante familiecultuur wordt volgens de PO-Raad (2016) veel gezien in het primair onderwijs en adviseert scholen deze familiecultuur te doorbreken, zodat gezamenlijk aan kwaliteitsverbetering kan worden gewerkt. Dit kwam ook naar voren in het onderzoek van Leest e.a. (2015). Naast het samenspel van de familie- en adhocratiecultuur wordt ook het kwaliteitsbewustzijn aangehaald in de definitie van de kwaliteitscultuur van de Inspectie van het Onderwijs. Dit kwaliteitsbewustzijn of kwaliteitsbesef werd ook door Orion (2018), Attendiz (2018), PO-Raad (2015), Inspectie van het Onderwijs (2015) en Van 't Hof (2009) beschreven als positief effect van interne audits, mits dit gericht is op de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Hierdoor is het

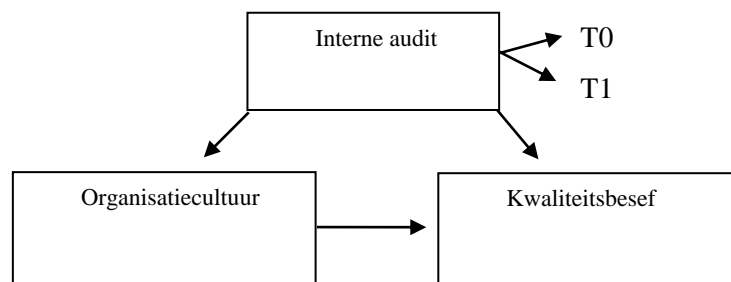
vermoeden ontstaan dat de organisatiecultuur en kwaliteitsbesef mogelijk kunnen interacteren. Dit vermoeden komt overeen met de theorie van de type 2 kwaliteitscultuur van Markowitsch (2018). Het vermoeden is dat de kwaliteitscultuur bestaat uit overlappende elementen of dimensies van de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef. In dit onderzoek zal verkend worden in welke mate dit teruggevonden wordt binnen de onderzochte scholen en of de interne audits als interventie een invloed zullen hebben op de relatie tussen deze twee variabelen (figuur 5).



Figuur 5: Verkennend onderzoeksontwerp aan de hand van kwaliteitscultuur type 2 van Markowitsch (1999) waar organisatiecultuur en kwaliteitscultuur gedeeltelijk overlappen.

3. Vraagstellingen en verwachtingen

Het doel van dit onderzoek is om te verkennen of het inzetten van interne audits van invloed is op de kwaliteitscultuur, waarbij de kwaliteitscultuur wordt geoperationaliseerd als een relatie tussen de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef. Hieruit luidt de volgende hoofdvraag: In welke mate is er een relatie tussen organisatiecultuur en kwaliteitsbesef binnen het primair onderwijs en worden er verschillen ervaren in die relatie voor en na een interne audit?



Figuur 6: Het onderzoeksontwerp van dit onderzoek.

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, zijn een aantal deelvragen geformuleerd:

1. In welke mate wordt er een relatie tussen organisatiecultuur en kwaliteitsbesef ervaren in het primair onderwijs en zijn er verschillen tussen scholen, voor het uitvoeren van een interne audit (op T0)?

2. In welke mate wordt er een relatie tussen organisatiecultuur en kwaliteitsbesef ervaren in het primair onderwijs en zijn er verschillen tussen scholen, na het uitvoeren van een interne audit (op T1)?
3. In welke mate worden er verschillen ervaren in de relatie tussen organisatiecultuur en kwaliteitsbesef tussen T0 en T1?

Vanuit de literatuur wordt verwacht dat de scholen een meer dominante familiecultuur ervaren dan de andere culturen. Daarnaast wordt verwacht dat na de interne audits de familiecultuur en de adhocratiecultuur meer dominant zullen worden ervaren op de scholen die een audit hebben gehad. Verder wordt verwacht vanuit de literatuur dat de ervaren kwaliteitsbesef op de scholen zal toenemen op de scholen die een interne audit hebben gehad, dat er een ondubbelzinnige relatie is tussen de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef en dat zij een positievere perceptie hebben tegenover het auditteam.

4. Methode

4.1 Ontwerp

Er in dit verkennend onderzoek gekozen voor een kwantitatief ontwerp, doordat de onderzoeker zelf nauw betrokken is geweest bij de uitvoering van de audits (in coördinerende rol). Daarnaast is gekozen voor een quasi-experiment waarbij de interne audits als interventie worden gezien. Het is daarmee geen true-experiment, omdat in dit onderzoek gebruik is gemaakt van de scholen als vaste groepen. Hierdoor was randomisering niet mogelijk (Creswell, 2014).

4.2 Participanten

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de data van de vier scholen individueel en niet van een controle- en een onderzoeksgroep. Dit komt doordat de scholen als individuele context worden gezien en doordat groepen voor dit onderzoek klein zijn. Oorspronkelijk zouden negen scholen meedoen aan dit onderzoek. Door de geringe respons van vijf van de negen scholen, is het onderzoek beperkt tot de andere vier scholen. Van de vier scholen kregen twee scholen, A en B, een interne audit voor juni 2019 en de twee andere scholen, D en F, kregen geen interne audit. De participanten in dit onderzoek zijn alle medewerkers van een school (leerkrachten, onderwijsondersteunend personeel, ondersteuningsteam en managementteam).

4.3 Instrumenten

In dit onderzoek is de kwaliteitscultuur gemeten door de organisatiecultuur te meten via de OCAI-vragenlijst en het kwaliteitsbesef via de vragenlijst van Davies en Ellison (1997). De vragenlijsten zijn daarnaast uitgebreid met twee open vragen om de perceptie van de scholen op kwaliteit en het auditteam op te vragen. Hiervoor is gekozen om een verdieping te verkrijgen, dat meer informatie zou

kunnen geven over de verkregen statistische data van dit onderzoek. Na afronding van de analyses is er een focusgroepinterview gevoerd bij wijze van member check.

4.3.1 OCAI-vragenlijst

Om de organisatiecultuur van de scholen te meten is het Organization Culture Assessment Instrument (OCAI-online, n.d.) van Cameron en Quinn gebruikt. In tabel 1 zijn de coëfficiënten uit de onderzoeken van Quinn en Spreitzer (1991), Zammuto en Krakower (1991) en Yeung, Brockbank en Ulrich (1991) van de originele Engelstalige versie van de OCAI-vragenlijst te zien (in Moussa, 2007). Uit het onderzoek van Leest, Mommers, Sijstermans en Verrijt (2015) blijkt ook dat de Nederlandstalige versie van dit instrument gevalideerd is. De vier organisatieculturen van de vier onderzoeken hebben allemaal een coëfficiënt boven de .67. Dit geeft aan dat de interne betrouwbaarheid van de vier cultuurtypen hoog is.

Tabel 1

De Cronbach's alpha voor de vier cultuurtypen van vier onderzoeken.

	Quinn en Spreitzer (n = 796)	Zammuto en Krakower (n = > 1300)	Yeung e.a. (n = 10.300)	Leest e.a. (n = 37)
Familiecultuur	.74	.82	.79	.86
Adhocratiecultuur	.79	.83	.80	.75
Marktcultuur	.73	.67	.76	.77
Hiërarchiecultuur	.71	.78	.77	.78

Het instrument is ontwikkeld aan de hand van de vier cultuurtypen: de familiecultuur, de adhocratiecultuur, de marktcultuur en de hiërarchische cultuur. Het instrument bestaat uit een zestal factoren van een organisatie waarbij stellingen zijn geformuleerd: dominante kenmerken van de organisatie, administratie, management van menselijke hulpbronnen, het bindende element van de organisatie, de waarden waarop de organisatie is gebaseerd en de succescriteria. Voor elk van de zes factoren zijn vier stellingen geformuleerd. De participanten zijn gevraagd 100 punten te verdelen over vier stellingen die corresponderen met de vier cultuurtypen. De stellingen die het meest passen bij de huidige of gewenste situatie van de school krijgen, ten opzichte van de andere, de meeste punten. Na het invullen is een eenvoudige berekening gedaan over de geantwoorde vragen. Alle cijfers die bij de eerste factor voor elke dimensie worden ontvangen (alle A-antwoorden) zijn samengevat en de som is dan gedeeld door 6. Hetzelfde is gedaan voor alle B-, C- en D-antwoorden. Dit is gedaan voor de stellingen van de huidige situatie. Uiteindelijk zijn er per school twee sets van vier scores, voor zowel de huidige als gewenste situatie. De scores corresponderen met de vier cultuurtypen. Omdat het in dit onderzoek alleen gaat om de organisatiecultuur tijdens de twee meetmomenten, is alleen gebruik gemaakt van data van de huidige organisatieculturen. Het analyseren van de gewenste culturen zou voor dit onderzoek voor te veel verwarring leiden.

4.3.2 Vragenlijst kwaliteitsbesef

Het kwaliteitsbesef van de medewerkers binnen een Nederlands bestuur is gemeten door een vragenlijst met 30 stellingen van Davies en Ellison (1997). Deze vragenlijst is ontwikkeld om het besef van kwaliteit te meten bij leerkrachten in het basisonderwijs. De vragenlijst is in het Engels en is voor dit onderzoek vertaald naar het Nederlands. Aan het begin van deze vragenlijst worden ook de demografische vragen gesteld, waarmee informatie over geslacht, leeftijd en opleidingsniveau wordt opgevraagd. Medewerkers geven daarna per stelling aan op een schaal van 0 tot 10 hoe de stelling voor hen persoonlijk geldt. Voorbeelden van deze stellingen zijn: 'Mijn contributie als leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs binnen de school' en 'Ik zet bewust mijn expertise in om de ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs op mijn school te bevorderen'.

4.3.3 Member check

Aan het eind van het onderzoek heeft een focusgroepinterview als member check plaatsgevonden. De data uit het interview werd gebruikt om resultaten in dit onderzoek te verifiëren en verklaren.

4.4 Procedure

Toestemmingen

In dit quasi-experimenteel onderzoek is gebruik gemaakt van een voor- en nameting. In oktober 2018 is goedkeuring aangevraagd aan de bestuurder van stichting X. Met deze goedkeuring is in november 2018 met de directeuren in een directeurenoverleg gesproken over het onderzoek en het belang van het onderzoek voor de stichting en de wetenschap. Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een vragenlijst. De vragenlijst bevatte ook een toestemmingsformulier dat de medewerkers ondertekenden voor het gebruik van de data, de anonimiteit die van de medewerker wordt gewaarborgd, het vrijwillige karakter van het meedoen aan het onderzoek, de twee metingen van februari en juni en dat de data voor een periode van tien jaar wordt gearchiveerd bij de Open Universiteit.

Nulmeting

In februari 2019 is een voormeting (T0) uitgevoerd. De directeuren zijn gevraagd de papieren vragenlijst (OCAI-vragenlijst en de vragenlijst kwaliteitsbesef in een document) onder het gehele onderwijspersoneel binnen de school te verspreiden. Na twee weken is de onderzoeker persoonlijk een rondje langs de scholen gereden om de vragenlijsten op te halen. Van de negen scholen kreeg de onderzoeker alleen van school B een goed gevulde envelop met vragenlijsten in enveloppen terug. De onderzoeker is toen opnieuw langs de directeuren geweest om te vragen om de vragenlijst weer onder de aandacht te brengen bij de teams. Hierop kreeg de onderzoeker de volgende antwoorden van de respondenten:

- 'Ik vul de vragenlijst niet in, want het is op vrijwillige basis.'
- 'Ik vul de vragenlijst niet in, want ik vertrouw niet wat het bestuur er mee gaat doen.'

- ‘Ik vul de vragenlijst niet in, want het ziet er te formeel uit.’
- ‘Ik vul de vragenlijst niet in, want er zitten te moeilijke woorden in.’

Na een tweede ronde vragen kreeg de onderzoeker van meer scholen de vragenlijsten terug. In het overzicht hieronder is het resultaat ervan te zien.

Tabel 2

Overzicht van de scholen en de opgehaalde data van de eerste meting.

School	Aantal vragenlijsten	Aantal in percentage van team
School A	7	46,67%
School B	11	34,38%
School C	5	17,24%
School D	10	31,25%
School E	2	6,67%
School F	7	33,33%
School G	3	11,54%
School H	3	9,09%
School I	0	0%

In het overzicht is te zien dat de scholen A, B, D en F een respons hebben boven de 30%. Dit is genoeg respons om wat over het kwaliteitsbesef en de organisatiecultuur van de scholen te zeggen. Daarom zal in de rest van het onderzoek worden verder gegaan met de data van deze vier scholen. De scholen A en B zullen een interne audit krijgen voor juni 2019 en de scholen D en F krijgen geen interne audit (tabel 3).

Tabel 3

De nulmeting (T0) en de eerste meting (T1).

	Februari 2019	Interne audit	juni/juli 2019
School A, B	T0	ja	T1
School D, F	T0	nee	T1

Na de nulmeting (T0) is er een analyse gemaakt van de uitkomsten van de vragenlijst over het kwaliteitsbesef en de OCAI-vragenlijst.

Interventie interne audit

School A en B hebben na T0 een interne audit gehad. De audit is voorbereid, uitgevoerd en afgerond door twee auditoren (onderzoeksleider en teamlid). De derde auditor heeft tijdens de uitvoeringsfase de rol van procesbewaker vervuld. De audit verloopt in de regel volgens een vast stramien en kent drie fasen: voorbereiding, uitvoering en afronding. In de voorbereidingsfase heeft het auditteam (beleids-)documenten bestudeerd die een beeld geven van de organisatie en werkwijze van de school. De uitvoering van de audit zelf omvat in de regel drie volledige dagen. Verspreid over drie dagen worden de volgende activiteiten uitgevoerd:

Lesobservaties, gesprek met de coördinatoren leerlingenzorg, ouders, leerlingen, afvaardiging teamleden, managementteam/directie, documentenanalyse en een analyse van bevindingen.

In de afrondingsfase vindt de verslaglegging plaats van de bevindingen en conclusies van het onderzoek. Deze is gedeeld met de scholen (A en B) en met de bestuurder van onderwijsstichting X. De onderzoeker is niet bij de interne audits betrokken geweest.

Nameting

In juni/juli is een nameting (T1) afgenomen met dezelfde instrumenten. Door de geringe respons van T0 is met de directeuren van de scholen (A, B, D en F) afgesproken de vragenlijsten tijdens een vergadering of studiedag in te vullen. Hierdoor is het percentage ingevulde vragenlijsten voor drie van de vier scholen hoger dan de eerste meting.

Tabel 4

Overzicht van de ontvangen vragenlijsten na tweede meting.

School	Aantal vragenlijsten Meting 1	Aantal vragenlijsten Meting 2	Percentage van team meting 1	Percentage van team meting 2
School A	7	6	46,67%	40%
School B	11	28	34,38%	87,51%
School D	10	18	31,25%	56,25%
School F	7	12	33,33%	57,14%

Member check

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen is een member check gedaan door middel van een focusgroepinterview. De focusgroep bestond uit zes personen van de vier scholen (A, B, D en F) (directie en leraren). De focusgroep zat op donderdag 11 juli bij elkaar om de bevindingen van de eerste en de tweede meting te bespreken. Hierdoor heeft deze focusgroep de bevindingen kritisch kunnen analyseren en bevragen. Daarnaast zijn verhelderingsvragen gesteld of de scores van de metingen herkenbaar waren. Het focusgroepinterview heeft een half uur in beslag genomen. Het gesprek is volledig opgenomen, getranscribeerd en toegevoegd als bijlage (bijlage 13) aan dit onderzoek.

4.5 Data-analyse

De data van de OCAI-vragenlijst en de vragenlijst over het kwaliteitsbesef zijn op papier ingevuld, waarna de data zijn ingevoerd in SPSS (Statistical Package for Social Science). De Nederlandstalige variant van de vragenlijst over het kwaliteitsbesef was niet gevalideerd. De vertaalde vragenlijst is in dit onderzoek op de volgende manier verkennend gevalideerd: eerst is een verkennende factoranalyse gedaan, waarna per factor de Cronbach's alpha is berekend. De statistische waarde van deze verkennende factoranalyse is beperkt door de kleine aantal respondenten. Door de kleine groep respondenten zijn verder in dit onderzoek gebruik gemaakt van non-parametrische statistische toetsen.

Na de eerste meting is per school het gemiddelde van de vier cultuurtypen berekend van de OCAI-vragenlijst en zijn de descriptive statistics (minimum, maximum, gemiddelde en standaarddeviatie) berekend. Deze descriptive statistics zijn ook berekend voor het kwaliteitsbesef per school. Vervolgens is een Friedman's ANOVA berekend voor de vier scholen om te zien of voor de interne audit een verschil te zien is tussen de scholen. Daarna is per school een correlatietest gedaan om te zien of er een samenhang is tussen de organisatiecultuur op de school en het kwaliteitsbesef. Bij een significante correlatie is een regressieanalyse uitgevoerd. Voor de correlatie- en regressieanalyses is gebruik gemaakt van bootstrapping, doordat de onderzoeksgroepen van de scholen klein zijn. Deze techniek wordt ingezet bij kleine onderzoeksgroepen en geeft het betrouwbaarheidsinterval wat inzicht geeft van de verdeling van de parameters. Hierdoor kunnen correlatie- en regressieanalyses die in eerste instantie significant lijken, niet significant blijken volgens de bootstrapping. Door de kleine onderzoeksgroep is de regressieanalyse als verkennend en moeten de resultaten voorzichtig geïnterpreteerd worden. Na de tweede meting zijn dezelfde analyses gedaan. En daarnaast is er na de tweede meting gekeken of een verschil zit per school in vergelijking tot de eerste meting. Dit is gedaan door een Kolmogorov-Smirnov test per school. Er is voor de Kolmogorov-Smirnov test gekozen, omdat de groepen van de scholen minder dan 25 respondenten bevat (Creswell, 2014). In tabel 5 wordt een overzicht van de data-analyse gegeven per onderzoeksvraag.

Tabel 5

Analyses per onderzoeksvraag.

Deelvraag:	Data-analyse
Voorafgaande analyses	<ul style="list-style-type: none"> • Verkennende factoranalyse en schaalberekening kwaliteitsbesef • Cronbach's Alpha voor de organisatieculturen en kwaliteitsbesef
1. In welke mate wordt er een relatie tussen organisatiecultuur en kwaliteitsbesef ervaren in het primair onderwijs en zijn er verschillen tussen scholen, voor het uitvoeren van een interne audit (op T0)?	<ul style="list-style-type: none"> • Gemiddelden cultuurtypen per school • Gemiddelden kwaliteitsbesef per school • Friedman's ANOVA voor de vier scholen • Spearman's rho Correlatietest met bootstrapping per school tussen de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef • Regressieanalyse met bootstrapping • Codering van de twee open vragen
2. In welke mate wordt er een relatie tussen organisatiecultuur en kwaliteitsbesef ervaren in het primair onderwijs en zijn er verschillen tussen scholen, na het uitvoeren van een interne audit (op T1)?	<ul style="list-style-type: none"> • Gemiddelden cultuurtypen per school • Gemiddelden kwaliteitsbesef per school • Friedman's ANOVA voor de vier scholen • Spearman's rho Correlatietest met bootstrapping per school tussen de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef • Regressieanalyse met bootstrapping

	<ul style="list-style-type: none"> • Codering van de open vragen
3. In welke mate worden er verschillen ervaren in de relatie tussen organisatiecultuur en kwaliteitsbesef tussen T0 en T1?	<ul style="list-style-type: none"> • Kolmogorov-Smirnov test per school vergelijking T0 en T1

5. Resultaten

5.1 Missing Values

In de vragenlijst kwaliteitsbesef zijn een aantal vragen niet ingevuld door respondenten. Dit komt omdat bepaalde vragen gaan over kwaliteit in de klas. Leden van het managementteam hebben deze vragen niet beantwoord. Er is gekozen om voor discrete missing values te kiezen. In de niet ingevulde vakken is het antwoord ‘99’ ingevuld met als betekenis ‘geen antwoord ingevuld’.

5.2 Verkenning validering meetinstrumenten

5.2.1 Factoranalyse vragenlijst kwaliteitsbesef

De vragenlijst kwaliteitsbesef van Davies en Ellison (1997) is vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands. Er is een verkennende factoranalyse gebruikt, voor de data van 35 respondenten, om te kijken of er onderliggende factoren zitten in de variabelen. Door de geringe grote van de respondenten geeft deze factoranalyse alleen een voorzichtig inzicht in de validiteit van de vragenlijst en in welke factoren te onderscheiden zijn en of daar samenhang in bevindt. Hier moet wel rekening mee worden gehouden tijdens de interpretatie.

De dertig stellingen voor kwaliteitsbesef voor de 35 respondenten zijn geanalyseerd met de methode principal components met een Oblimin met Kaiser Normalization rotatie. De Kaiser-Meyer-Olkin test geeft een waarde van .723, dit is boven de algemeen aanbevolen waarde van 0.5, wat aangeeft dat het staal ($n=35$) groot genoeg is om een verkennende factoranalyse uit te voeren. De Barlett's test of sphericity is significant ($\chi^2(435) = 880.379, p < .001$). Vanuit de Total Variance Explained zijn acht factoren te onderscheiden, die een totale variantie hebben van 81.65% (bijlage 1a).

Uit de Pattern Matrix blijken een aantal vragen niet te correleren met elkaar en daardoor buiten de factoren te vallen (bijlage 1a). De vragen Q9, Q20, Q22 en Q28 vormen ieder een eigen component/factor (component 4, 6, 7 en 8). De andere factoren bestaan uit minstens vijf vragen en vormen in de matrix vier duidelijke factoren. Daarom is voor gekozen de vragen Q9, Q20, Q22 en Q28 uit de data te halen. Om zeker van te zijn dat na verwijdering van de vragen de vier factoren significant zijn is ervoor gekozen om een nieuwe factoranalyse te doen. Bij deze factoranalyse komt de KMO-test uit op .761 en is Barlett's test of Sphericity significant ($\chi^2(325) = 823.912, p < .001$). Uit de Pattern Matrix komen 4 factoren naar voren (bijlage 1b), die samen 72.31% van de variantie verklaren. De eigenwaarde van deze factoren liggen boven de Kaiser criterium waarde van 1.0 (bijlage 1b).

De vragen uit de vier factoren vormen vier duidelijke thema's (bijlage 1c en 1d). De items van de eerste schaal ($n = 11$, $\alpha = .951$) kunnen samengevat worden als kwaliteit van school als professionele werkomgeving: hierbij gaan de vragen over interne communicatie, de tevredenheid over de besluitvorming, ontwikkelingskansen, ondersteuning van collega's en management en ruimte voor professionele inbreng.

De items van de tweede schaal ($n = 5$, $\alpha = .908$) kunnen samengevat worden als kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen. Hierbij gaan de vragen over de informatie over gedrag richting de leerlingen, de ondersteuning van leerlingen, de kwaliteit van de lessen en de prestaties.

De items van de derde schaal ($n = 5$, $\alpha = .799$) kunnen samengevat worden als kwaliteit van de school richting de stakeholders. Deze items gaan over het aanbevelen van de school richting huidige en nieuwe collega's en de informatie en communicatie richting leerlingen en ouders over de school.

De laatste schaal ($n = 5$, $\alpha = .885$) kan samengevat worden als kwaliteit over het bewust inzetten van de eigen expertise, bijdrage leveren aan de kwaliteit van de school, erkenning en waardering en verantwoordelijkheden en werkdruk.

5.2.2 OCAI-vragenlijst en Cronbach's alpha

De OCAI-vragenlijst is een gestandaardiseerde vragenlijst. De vragen uit de OCAI-vragenlijst zijn ongewijzigd gebruikt. Hiervoor is geen factoranalyse afgenomen, maar zijn er voor de volledigheid Cronbach's alpha toetsen gedaan. De betrouwbaarheid van de schalen voor de organisatieculturen dienen in tussen de .60 en .70 te liggen voor voldoende betrouwbaarheid en boven de .70 voor een goede betrouwbaarheid (Evers, Lucasssen, Meijer & Sijtsma, 2010). Alleen de huidige adhocratie- en hiërarchiecultuur vallen onder deze waarden. Bij verwijdering van items komt de Cronbach's alpha niet boven de gewenste waarde (bijlage 2a en b).

5.3 Data per school eerste meting

5.3.1 Kwaliteitsbesef en OCAI-organisatiecultuur eerste meting

School A en B zijn de twee scholen in de metingen die behoren tot de scholen die een interne audit krijgen dit schooljaar. School D en F krijgen dit schooljaar geen interne audit.

Tabel 6

De gemiddelden op een schaal van 0 tot 100 (Mean) en standaard deviaties (SD) van de scholen op de OCAI-organisatiecultuur (bijlage 3b voor de radar charts van de organisatieculturen per school).

	School A (n = 7)		School B (n = 11)		School D (n = 10)		School F (n = 7)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Huidige situatie								
Familiecultuur	42.54	8.19	47.20	9.59	33.08	9.77	49.70	9.79
Adhocratiecultuur	22.54	7.47	22.05	10.04	27.92	3.91	23.75	5.56
Marktcultuur	10.21	4.15	9.17	6.69	12.83	8.64	8.81	5.30
Hiërarchiecultuur	26.84	10.58	21.29	7.52	23.33	6.38	16.31	4.63

Het valt op dat bij alle scholen de familiecultuur dominant is in de huidige situatie. Dit komt overeen met de beschrijving van de kwaliteitscultuur van de Inspectie van het Onderwijs (2017) en de bewering van de PO-Raad (2015). Het valt op dat school D lager scoort op familiecultuur dan de andere drie scholen. Voor de adhocratiecultuur liggen de scores van school A, B en F dicht bij elkaar. School D heeft een hogere score dan de andere scholen met een gemiddelde van $M = 27,92$, $SD = 3,91$. De marktcultuur krijgt bij alle scholen de laagste score en deze scores liggen van alle scholen dicht bij elkaar. Voor de hiërarchiecultuur liggen de scores van school A, B en D dicht bij elkaar. School F valt in de hiërarchiecultuur op. Deze school heeft in hiërarchiecultuur lager gescoord dan de andere scholen. Het valt op dat de scores van school A en B dicht bij elkaar liggen. Bij deze school is de adhocratie- en marktcultuur sterker ervaren dan de andere scholen in de cultuur. Bij school F is de familiecultuur het meest dominant ervaren van de 4 vergeleken scholen.

Kwaliteitsbesef

Alle vier de scholen hebben de vragenlijst voor kwaliteitsbesef ingevuld, waarbij stellingen gescoord konden worden tussen de 0 en 10 (0 = niet aanwezig tot 10 = geheel aanwezig).

Tabel 7

De gemiddelden (Mean) en standaard deviaties (SD) van de scholen voor de factoren van kwaliteitsbesef na de eerste meting.

	School A (n = 7)		School B (n = 11)		School D (n = 10)		School F (n = 7)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Kwaliteit school								
Als professionele werkomgeving	7.44	.60	7.68	.82	7.45	1.95	7.44	.86
Onderwijs aan leerlingen	7.54	.47	7.37	1.11	8.00	.80	8.31	.86
Richting stakeholders	8.11	.72	8.35	.81	8.43	1.03	7.89	.87
Inzet eigen expertise	7.59	.64	7.74	1.33	7.63	.67	7.95	.85

De gemiddelde scores van de vier factoren alle scholen lagen dicht bij elkaar. School F valt op doordat de scores voor de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen hoger scoort en de kwaliteit richting de stakeholders lager scoort in vergelijking met de ander scholen.

Door de grote mate van hoge scores, tussen de 6 en 10, is er naast de descriptives (bijlage 3c) per school een boxplot gemaakt om de verdeling van de scores te vergelijken (bijlage 3d). De spreiding van scores in de boxplots komen overeen met de spreiding die de standaard deviaties laten zien in tabel 7. Het valt op dat de spreiding van de scores in school B en D groter zijn dat in school A en F.

5.3.2. Friedman's ANOVA eerste meting

Naast de gemiddelden van de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef is gekeken naar de verschillen op deze twee variabelen tussen de scholen, voordat een interne audit heeft plaatsgevonden. Hiervoor is een Friedman's ANOVA berekend. Op T0 zijn twee significante verschillen gevonden binnen de variabele organisatiecultuur. De familiecultuur is significant lager op school D in vergelijking met de scholen B en F (B en D: $\chi^2(3) = 2.00$, $p = .023$, F en D: $\chi^2(3) = -.286$, $p = .006$).

Voor deze twee significante verschillen zijn de effect sizes berekend (bijlage 4). Voor de familiecultuur van school D in vergelijking met school B is een effect size van $r = .63$ gevonden wat een middelgroot effect is en voor de vergelijking met school F is een effect size van $r = .80$ gevonden wat een groot effect is. Dit is terug te zien in de gemiddelden van de familiecultuur. Deze ligt bij school D tien punten lager dan de andere scholen. Binnen het kwaliteitsbesef verschillen de scholen niet van elkaar voor de interventie van de interne audit. Het is ongunstig dat verschillen zijn gevonden in de Friedman's ANOVA. Daarnaast zou een ANCOVA zijn berekend omdat verwacht wordt dat een covariaat invloed heeft op de afhankelijke variabele. Bij een Friedman's ANOVA kan dit door zijn non-parametrische aard niet. Dit komt omdat de Friedman's ANOVA werkt met het rangschikken (ranking) van de data. Gezien de significante verschillen en de geringe data moet dit resultaat met grote omzichtigheid worden geïnterpreteerd.

5.3.3 Correlaties eerste meting

Omdat in dit onderzoek gekeken wordt naar de interferentie van de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef is in eerste instantie gekeken naar de correlaties tussen de factoren van kwaliteitsbesef en van de OCAI-organisatiecultuur van de vier scholen en deze is ondergebracht in de onderstaande correlatietabel.

Tabel 8

Een overzicht van de correlaties tussen de factoren van kwaliteitsbesef en van de OCAI-organisatiecultuur van de vier scholen ($n = 35$).

Spearman's rho Correlations											
	Mean	SD	N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. KWASCH	42.54	11.20	35	-							
2. KWALLN	24.04	7.52	35	.534*	-						
3. KWAEX	10.31	6.64	35	.874**	.367	-					
4. KWAPROF	21.88	8.06	35	.665**	.297	.581*	-				
5.Familie	41.63	11.01	35	.319	.310	.126	.050	-			
6.Adhocratie	27.41	8.19	35	.403	.355	.203	.352	.045	-		
7.Markt	10.20	6.80	35	-.234	-.128	-.189	.113	-.728**	-.218	-	
8.Hierarchie	21.88	8.06	35	-.424	-.272	-.177	-.370	-.668**	-.534*	.453	-

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)*/ Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)**

KWASCH: kwaliteit van de school als professionele werkomgeving/ KWALLN: kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen/
KWAEX: kwaliteit van de school richting stakeholders/ KWALLN: kwaliteit van de inzet eigen expertise.

In de tabel is te zien dat de variabelen voor kwaliteitsbesef en de variabelen voor de organisatiecultuur niet significant met elkaar correleren. Uit deze set data met deze instrumenten is geen correlatie gevonden tussen de data van de twee instrumenten. Wel zijn binnen de data van de instrumenten correlaties gevonden. De correlaties binnen de OCAI-organisatiecultuur komen overeen met de tegengestelde of gelijke werking in het kwadrant van Cameron en Quinn (2018) (figuur 4).

Binnen de correlaties van het kwaliteitsbesef valt op dat kwaliteit van de school als professionele werkomgeving sterk correleert met de andere drie factoren binnen kwaliteitsbesef. Deze factor zou je als voorwaarde kunnen zien voor de andere factoren.

Per school is er ook een Spearman's rho correlatietest gedaan voor de variabelen. Door de kleine onderzoeksgroep is bootstrapping gebruikt om de betrouwbaarheidsinterval te berekenen (bijlage 5a voor de dataoverzichten). Hierin valt op dat er opvallende verschillen zijn tussen de scholen. Bij school A valt op dat een sterke correlatie te vinden is tussen de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen en de familiecultuur ($r = .769$ $p .043$). Door de bootstrapping is te zien dat deze correlatie niet significant is doordat het betrouwbaarheidsinterval van $-.301$ tot 1.000 loopt en daardoor de score nul bevat. School B laat een negatieve correlatie zien tussen de marktcultuur en de kwaliteit van het onderwijs voor de leerlingen ($r = -.836$ $p .001$). Het betrouwbaarheidsinterval loopt van $-.983$ tot $-.359$, waardoor deze negatieve correlatie significant is. De correlaties van school D zijn in lijn met tabel 8. Voor school F zijn bijna geen significante correlaties te vinden in de correlatiematrix (bijlage 4). Een correlatie die opvalt is de negatieve correlatie tussen de adhocratiecultuur en de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving ($r = -.757$ $p .049$). Het betrouwbaarheidsinterval loopt van -1.000 tot $.067$. Doordat het betrouwbaarheidsinterval de score nul bevat, is deze correlatie niet significant.

Voor school B is een significante correlatie gevonden tussen de marktcultuur en de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen. Vanuit de theorie is de verwachting dat de organisatiecultuur invloed heeft op het kwaliteitsbesef en niet andersom. Hierdoor is voor school B een regressieanalyse gedaan om te zien of deze aan de verwachte relatie voldoet (bijlage 5b). De regressieanalyse laat zien dat tijdens de eerste meting met deze instrumenten de marktcultuur invloed heeft op de kwaliteit van de onderwijs richting de leerlingen $F(1,9) = 15.47$, $p = .003$, $R^2 = .632$. Het betrouwbaarheidsinterval loopt van -9.827 tot -2.962 , waardoor aangenomen kan worden dat deze regressieanalyse significant is.

5.4 Resultaten uit de open vragen eerste meting

5.4.1 De huidige kwaliteit van de scholen

In de vragenlijst zijn twee open vragen opgenomen. De antwoorden die de respondenten gaven varieerden tussen één woord en enkele zinnen (bijlage 6a). Na het verzamelen van de antwoorden van de scholen is gezocht naar thema's die gelden voor de vier scholen. Voor de eerste open vraag waren vier thema's voor alle scholen te onderscheiden: een negatieve of positieve perceptie op kwaliteit, betrokkenheid team en focus van kwaliteit. Daarnaast is er bij drie van de vier scholen een subthema gevonden. Thema's die specifiek voor die scholen spelen en niet voor de andere.

Tabel 9

Overzicht van aantallen van de codes per thema per school.

School:	Perceptie kwaliteit		Focus van kwaliteit	Betrokkenheid team	Subthema
	Positief	Negatief			
A (N = 7)	5	0	8	4	Geen
B (N = 11)	5	2	6	4	Leerlingenzorg
D (N = 10)	6	2	5	2	Directiewisselingen
F (N = 7)	4	3	1	0	Doelmatigheid

Perceptie kwaliteit

De scholen A en B hebben een positieve perceptie over de kwaliteit van de school, terwijl school D en F meer verdeeld zijn. Dit komt overeen met de spreiding van de scores (bijlage 3d) en met de verschillen in de Friedman's ANOVA. Daarin vallen school D en F op. School D laat een grote spreiding met meerdere onvoldoendes over de kwaliteit, terwijl de data uit de open vraag veelal een positieve perceptie laat zien. School F laat een minder grote spreiding zien dan school D, maar in de data van de open vraag is een grote spreiding te zien. De respondenten geven enerzijds extreem positieve commentaren zoals: 'die is hoog', 'kwaliteit is een hoofditem' en anderzijds negatievere commentaren van respondenten als 'matig' en 'er blinkt niet echt iets uit'. De extreem positieve perceptie van de respondenten van school F verhouden zich wel met de spreiding (bijlage 3d), doordat respondenten in deze school, meer dan de andere scholen, het cijfer 10 hebben gescoord voor drie van de vier factoren van kwaliteitsbesef.

Focus van kwaliteit

Alle scholen beschrijven iets over de focus van kwaliteit binnen de school. In school A ligt de focus van de woorden nog veel op de organisatie, terwijl school B woorden geven omtrent de ontwikkeling die zij doormaken. Deze school heeft net een plan van aanpak geschreven voor een kwaliteitsverbetering van de leerlingenzorg. Het valt op dat de school D aangeeft hoe zij de kwaliteit in de praktijk zien: het monitoren, goed zicht van directie, werkgroepen, overleggen en klas/groepsbesprekingen. School D heeft een grotere marktcultuur heeft dan de andere scholen. Hierdoor staat waarschijnlijk de productiviteit van kwaliteit eerder centraal. Het subthema wat bij school D naar voren komt is de directiewisseling die heeft plaatsgevonden, dit zou de spreiding binnen de school kunnen verklaren (bijlage 3d) en het significante verschil met de andere scholen in de Friedman's ANOVA.

De respondenten van school F noemen net als school D voorbeelden van de uitvoering van kwaliteit zoals toetsenanalyses en studiedagen die gericht zijn op verbetering. Echter is er maar één respondent die iets over de focus van de kwaliteit zegt.

Betrokkenheid team

Bij drie van de vier scholen werd de betrokkenheid van het team door respondenten genoemd: 'met elkaar werken', 'naar teamverband wordt gestreefd', 'betrokkenheid personeel', 'oog voor welzijn', 'luisteren naar elkaars mening', 'beste uit jezelf halen', 'voldoende samenwerken' en 'team is stabiel'. Dit blijkt uit de hoge mate van familiecultuur van alle scholen. De respondenten van school

F gaven hier geen informatie over. Dit kan te maken hebben met het geringe aantal antwoorden dat er was van de school.

5.4.2 Huidige perceptie over het auditteam

De tweede open vraag op de vragenlijst ging over de perceptie van de respondenten over het auditteam. In de data van de tweede open vraag zijn drie thema's en één subthema te onderscheiden: geen beeld, houding auditteam, zicht op kwaliteit en ontwikkeling, gelden (subthema) (bijlage 6b).

Geen beeld

Het valt op dat bij alle scholen naar voren komt dat er geen goed beeld is van het auditteam. Bij school A kwam dit vaker voor dan bij de andere scholen (vier van de zeven respondenten). Wel werd bij school A als enige aangegeven dat de directie wel het team ervan op de hoogte had gebracht. Twee van de elf respondenten gaf ook aan geen mening of nog niet bekend te zijn met het auditteam bij school B. Bij de scholen D en F zijn vraagtekens te vinden in de antwoorden of is er geen antwoord opgeschreven. Bij school D is dat drie van de tien respondenten en bij school F vier van de zeven respondenten.

Houding auditteam

Bij drie van de vier scholen komt tekst voor over de houding van het auditteam. De respondenten van school A geven commentaren als 'het hopen op een echte critical friend'. School B is wat meer verdeeld. Aan de ene kant wordt door respondenten positief gereageerd: 'goed onbevooroordeeld team' en 'onafhankelijke blik'. Aan de andere kant wordt door de respondenten ook kritisch naar het auditteam gekeken: 'de slager die zijn eigen vlees keurt', 'discutabel of zij in een bepaalde tijd de sfeer en cultuur kunnen proeven en het juiste oordeel kunnen vellen' en 'als een soort inspectie'. Deze kritische houding is ook terug te zien bij school D waar het auditteam door de respondenten als 'controleermiddel' wordt gezien. De respondenten van de school geven aan het een te dure constructie te vinden met commentaren als: 'dure constructie', 'extra uitgaven', 'veel te veel geld', 'overheadkosten' en 'FTE die terug naar de scholen moet'.

Zicht op kwaliteit en ontwikkeling

De scholen geven allemaal aan het auditteam een goede ontwikkeling te vinden. De respondenten van alle scholen geven ook aan zelf baat bij te hebben, doordat zij, naast dat de kwaliteit inzichtelijk wordt gemaakt, ook handvatten hopen te krijgen om verder te ontwikkelen. De respondenten van school A geven aan de schoolorganisatie te verbeteren en het inzicht van het auditteam te kunnen gebruiken voor het schoolplan 2020-2024. De respondenten van school B hopen dat het aanzet tot een constructief ontwikkelplan. De respondenten van school D zijn kritischer dan de respondenten van school A en B, maar vinden het goed dat er kritisch gekeken wordt naar de school, als maar haalbare doelen worden gesteld en kaders worden gegeven. Daarnaast wordt door de respondenten van school D commentaren gegeven als: 'geen profijt van te hebben' en 'het hoogst onnodig te vinden'.

De respondenten van school F schreven weinig op bij deze vraag. Commentaren die worden gegeven zijn: het fijn is om te weten waar je staat' en 'het handelen kan hierop worden afgestemd'. De respondenten van school F hopen daarnaast op haalbare verbeterpunten.

De respondenten van de scholen A, B en F kijken positiever tegen het auditteam aan dan school D. Dit is terug te zien in tabel 6, waar de gemiddelden van de familiecultuur van de scholen A, B en F tien punten hoger ligt dan school D.

5.5 Data scholen tweede meting

5.5.1 Kwaliteitsbesef en OCAI-Organisatiecultuur tweede meting

Net zoals bij de eerste meting is bij de tweede meting het kwaliteitsbesef en de OCAI-Organisatiecultuur in kaart gebracht.

Tabel 10

De gemiddelden op een schaal van 0 tot 100 (Mean) en standaard deviaties (SD) van de scholen op de OCAI-organisatiecultuur.

	School A (n = 6)		School B (n = 28)		School D (n = 18)		School F (n = 12)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Huidige situatie								
Familiecultuur	38.06	1.72	46.44	10.20	35.10	12.76	41.94	13.02
Adhocratiecultuur	31.25	5.54	22.53	8.56	21.81	5.14	19.75	5.93
Marktcultuur	6.39	3.56	9.20	6.58	13.81	6.57	13.33	6.87
Hiërarchiecultuur	24.17	6.21	23.02	9.46	17.94	8.23	23.96	8.04

De familiecultuur scoort op alle scholen het hoogst. Hierbij valt op dat de scores van de scholen B en F boven de 40 liggen en de scholen A en D onder de 40.

School A heeft een zichtbaar hogere score voor de adhocratiecultuur. De scores van de andere drie scholen (school B, D en F) liggen ook dichtbij elkaar, maar zichtbaar lager dan school A. De scores voor de marktcultuur is de cultuur die het laagst scoort bij alle scholen.

De scores van de scholen voor de hiërarchiecultuur liggen dicht bij elkaar. Hierin valt op dat het gemiddelde voor school D lager ligt dan op de andere scholen. Dit kan te maken hebben met het gemiste management op de school.

Kwaliteitsbesef

Voor de tweede meting op kwaliteitsbesef hebben de respondenten weer punten gegeven voor dezelfde 30 stellingen als in de eerste meting. De gemiddelde scores van alle scholen liggen dicht bij elkaar (bijlage 7b).

Tabel 11

De gemiddelden (Mean) en standaard deviaties (SD) van de scholen voor de factoren van kwaliteitsbesef na de tweede meting.

	School A (n = 6)		School B (n = 28)		School D (n = 18)		School F (n = 12)	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Kwaliteit school								

Als professionele werkomgeving	8.03	.44	7.63	.78	7.08	.73	7.39	.53
Onderwijs aan leerlingen	7.77	.23	7.44	.69	7.58	.37	7.65	.68
Richting stakeholders	8.70	.59	8.06	.92	7.63	.87	7.30	.88
Inzet eigen expertise	7.83	.20	7.78	.78	7.63	.56	7.64	.72

Wat opvalt is dat school A en school B beiden gemiddelden tonen boven de acht in vergelijking met de andere twee scholen. Daarnaast valt op dat de gemiddelden van de vier scholen voor de kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen en de kwaliteit van de eigen professionalisering dicht bij elkaar liggen. Voor de andere twee factoren is meer gespreid gescoord. Voor de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving scoort school A een punt hoger dan school D. Dit geldt ook voor school A en F voor de kwaliteit van het onderwijs richting stakeholders. Verder valt op dat de hoogste scores van school A, B en D aan de factor kwaliteit van de school richting de stakeholders zijn gegeven, terwijl de hoogste scores van school F zijn gegeven aan de factor kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen.

Ook bij de tweede meting viel op bij het invoeren van de data van de scholen dat veel tussen de 6 en 10 werd gescoord. Hiervoor is, net zoals na de eerste meting, een boxplot per school gemaakt om de verdeling van scores te vergelijken (bijlage 7d). De spreiding in de boxplots komt overeen met de standaard deviaties van tabel 11. Het valt op dat bij school B een grotere spreiding te zien is in vergelijking met de andere scholen. Dit kan te maken hebben met de grotere groep respondenten.

5.5.2. Friedman's ANOVA tweede meting

Ook voor de tweede meting is een Friedman's ANOVA berekend. Hierdoor wordt gekeken of de scholen van elkaar verschillen op organisatiecultuur en kwaliteitsbesef bij de tweede meting. Waar in de eerste meting één school significant verschilde van de drie andere scholen, valt op dat bij de tweede meting de scholen individueel op een sub-item van een variabele van elkaar verschillen. School D en F verschillen significant van elkaar op de hiërarchiecultuur ($\chi^2(3) = -2.25, p = .015$). De Mean Rank van school D (1.25) en F (3.50) liggen significant uit elkaar. Dit is ook terug te zien in de gemiddelden van de ervaren hiërarchiecultuur van de twee scholen ($M = 17.94, SD = 8.23$ en $M = 23.96, SD = 8.04$). De effect size $r = .32$ is klein (bijlage 9). Dit kan te maken hebben met het ontbrekende managementteam wat door de respondenten van school D in de antwoorden op de open vragen zijn beschreven.

School B en F verschillen significant van elkaar op de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving ($\chi^2(3) = 2.08, p = .031$). Waar de gemiddelden vergeleken met de andere scholen dicht bij elkaar liggen ($M = 7.63, SD = .78$ en $M = 7.39, SD = .53$), liggen de waarden, zoals door de non-parametrische toets gerangschikt, van de Mean Rank van school B (3.50) en school F (1.42) wel significant uit elkaar. De effect size tussen deze twee is middelgroot $r = .51$. Dit heeft ermee te maken dat in school B hogere cijfers zijn gegeven voor de kwaliteit van de professionele werkomgeving dan in school F. Hetzelfde geldt voor school A en F, die significant met elkaar verschillen op de kwaliteit

van het onderwijs richting externen ($\chi^2(3) = 2.17, p = .022$). Ook hier ligt de Mean Rank van beiden scholen uit elkaar (3.50 en 1.33). Dit is ook terug te zien in de gemiddelden van de twee scholen ($M = 8.70, SD = 0.59$ en $M = 7.30, SD = 0.88$). Echter is de effect size klein $r = .41$.

5.5.3. Correlaties tweede meting

Voor de tweede meting is ook weer eerst een correlatieanalyse gedaan over de data van alle scholen. De data uit de vragenlijst voor de OCAI-organisatiecultuur en kwaliteitsbesef correleren op de meeste factoren niet met elkaar. Behalve de factor kwaliteit van het onderwijs richting stakeholders. De marktcultuur van de vier scholen heeft met deze factor een negatieve correlatie.

Tabel 12

Correlaties van de factoren voor OCAI-organisatiecultuur en kwaliteitsbesef van de vier scholen ($n = 64$).

Spearman Correlations											
	Mean	SD	N	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. KWASCH	7.47	.09	64	-							
2. KWALLN	7.54	.07	64	.420**	-						
3. KWAEX	7.86	.12	64	.590**	.426**	-					
4. KWAPROF	7.72	.08	64	.582**	.284*	.403**	-				
5.Familiecultuur	41.74	1.50	63	.221	.056	.207	.185	-			
6.Adhocratiecultuur	22.64	.95	63	.178	.164	.236	.076	-.154	-		
7.Marktcultuur	10.82	.85	63	-.126	-.097	-.266	-.226	-.593**	.016	-	
8.Hierarchiecultuur	22.02	1.11	63	.147	-.020	-.172	.120	-.274*	-.183	.078	-

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)*/ Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)**
 KWASCH: kwaliteit van de school als professionele werkomgeving/ KWALLN: kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen/
 KWAEX: kwaliteit van de school richting stakeholders/ KWALLN: kwaliteit van de inzet eigen expertise.

Voor de vier scholen zijn de correlaties van de factoren van de OCAI-organisatiecultuur en kwaliteitsbesef per school berekend (bijlage 9a).

Voor school A en B correleren alle factoren van kwaliteitsbesef met elkaar, zoals in de tabel hierboven. Voor school D is een correlatie gevonden tussen de familiecultuur en de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving ($r = .481, p = .043$). Het betrouwbaarheidsinterval loopt van .030 tot .765. Doordat deze niet de score nul passeert, is deze correlatie significant. Bij school F zijn weinig significante correlaties te vinden.

Voor school D is een significante correlatie gevonden tussen de familiecultuur en de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving is, net zoals bij de eerste meting, een regressieanalyse gedaan om te zien of deze aan de verwachte relatie voldoet (bijlage 9b). De regressieanalyse laat zien

dat tijdens de tweede meting met deze instrumenten de familiecultuur invloed heeft op de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving $F(1, 16) = 5.794$, $p = .029$, $R^2 = .266$. Het betrouwbaarheidsinterval loopt van .002 tot .047, waardoor deze regressieanalyse significant is.

5.6. Resultaten open vragen tweede meting

5.6.1. De huidige kwaliteit van de scholen

Voor de tweede meting zijn dezelfde twee vragen gesteld als bij de eerste meting. De antwoorden die de respondenten gaven bestonden ook bij de tweede meting tussen één woord en enkele zinnen (bijlage 10a). Na het verzamelen van de antwoorden van de scholen zijn de vier zelfde thema's gevonden als in de eerste meting: een negatieve of positieve perceptie op kwaliteit, betrokkenheid team en focus van kwaliteit. Daarnaast zijn er bij drie van de vier scholen een subthema gevonden.

Tabel 14

Overzicht van aantallen van de codes per thema per school.

School	Perceptie kwaliteit		Focus van kwaliteit	Betrokkenheid team	Subthema
	Positief	Negatief			
A (N = 6)	4	0	4	0	Geen
B (N = 28)	20	0	16	8	Geen
D (N = 18)	4	8	7	3	Ontbreken management
F (N = 12)	8	3	6	4	Geen

Perceptie kwaliteit

De respondenten van de scholen A, B en F zijn overwegend positief. De respondenten van school D hebben overwegend meer negatieve commentaren over de kwaliteit opgeschreven. Dit heeft waarschijnlijk met het subthema te maken van school D, waaruit blijkt dat weinig management aanwezig was in het laatste jaar. Daarnaast scoort school D het laagst op de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving ($M = 7.08$, $SD = .73$) wat ook een factor zou kunnen zijn van de negatievere commentaren.

De perceptie van kwaliteit voor deze open vraag komt overeen met de gegevens in de boxplot (bijlage 7d) voor school A en F. School B laat in deze boxplot wel een aantal onvoldoende scores zien, maar dit is niet terug te zien in de perceptie op kwaliteit in de open vraag.

Focus van kwaliteit

De antwoorden van de respondenten van school A lopen op dit thema uiteen. De respondenten van school B geven veel respons op dit thema. De meeste antwoorden behelzen woorden omtrent het continu verbeteren en ontwikkelen (bijlage 10a). Bij school B is de adhocratiecultuur die het meest van de culturen stijgt tussen de huidige en gewenste cultuur. Dit past bij de innovatieve houding van school B. Bij school D is stagnatie ontstaan in de kwaliteit. Deze interpretatie komt uit de

commentaren als: ‘Zaken blijven liggen’, ‘Nu dingen blijven liggen’, Aandacht minder geweest dan gewenst/noodzakelijk’ en ‘Niet bezig met echt goede verbeteringen’.

De respondenten van school F geven commentaren waarbij de focus van de kwaliteit ligt op de inhoud: ‘resultaten worden bijgehouden en daar komt regelmatig feedback over en/of studiedagen voor’, ‘verhouding administratie en inhoud’ en ‘klassenbezoeken/reflectiegesprekken’.

Betrokkenheid team

De respondenten van school A zeggen niets over de betrokkenheid van het team. Dit kan liggen aan de geringe respons op de vraag. Bij school B gaat de betrokkenheid over de inzet van projectgroepen. Na een projectgroep is er een terugkoppeling naar het team. Dit past bij de huidige familiecultuur. Gespreid leiderschap en actieve deelname vormen kernwoorden van deze cultuur.

De respondenten van school D zeggen niet veel over de betrokkenheid van het team. ‘De kwaliteit van collega’s worden zoveel mogelijk gehoord’ behoort tot de commentaren, maar aan de andere kant worden commentaren gegeven als: ‘leerkrachten die binnen het bedrijf een eigen koers varen’. Dit sluit aan bij de spreiding in de boxplot (bijlage 7d) waar voor de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving zowel hoge cijfers als onvoldoendes werden gescoord door de respondenten van school D.

Door de respondenten van school F wordt aangegeven dat een ‘open cultuur’ heerst en ‘ruimte voor professionalisering’. Verder is er een ‘goede communicatie’ en ‘samenwerking met collega’s’. Deze commentaren passen bij de familiecultuur.

5.6.2. Huidige perceptie over het auditteam

De tweede open vraag op de vragenlijst gaat over hoe men tegen de rol van het auditteam aankijkt. Waar in de eerste meting nog een subthema ‘geen beeld’ als perceptie van het auditteam overheerste, is er nu een verdeling in perceptie. Hiervoor is voor de perceptie van het auditteam dezelfde verdeling als voor de eerste open vraag gebruikt: positief en negatief. Daarnaast is ‘geen beeld’ ook meegenomen om te vergelijken met de eerste meting.

Tabel 15

Overzicht perceptie auditteam uit de tweede open vraag.

School	Perceptie kwaliteit		
	Positief	Negatief	Geen beeld
A (N = 6)	3	0	0
B (N = 28)	19	0	4
D (N = 18)	3	8	3
F (N = 12)	3	1	2

De respondenten van school A en B zijn overwegend positief en is bij de open antwoorden geen sprake van negatieve perceptie. Dit zou ermee te maken kunnen hebben dat het bezoek van het

auditteam goed is bevallen (al is de respons bij school A wel erg laag voor deze vraag). De vier respondenten die nog een geen goed beeld hebben van het auditteam, waren waarschijnlijk niet werkzaam op school B tijdens de interne audit. De respondenten van school D zijn net zoals in de eerste meting negatiever over de inzet van het auditteam. Waar in de eerste meting het vooral ging over gelden rondom het auditteam, wordt dit nog maar door één respondent genoemd. De respondenten van school F zijn nog verdeeld.

Houding auditteam

Door de respondenten van school A wordt niets gezegd over de houding van het auditteam. De respondenten van school B geven de volgende commentaren als het gaat op de houding van het auditteam: ‘de feedback van het auditteam is nuttig’ en ‘het Auditteam was een echte critical friend’. Daarnaast geven de respondenten van school B wel een kanttekening voor het auditteam in verdere audits. Zij gaven commentaren als ‘de school recht doen’, ‘vooral als het gaat om beoordelingscriteria’ en ‘in hoeverre deze voor de school weegt’. De respondenten van school D hebben nog geen interne audit gehad, maar de respondenten hopen wel dat het auditteam objectief zal zijn en dat zij goed naar het personeel luistert. De respondenten van school D beschrijven het auditteam als afstandelijk en zakelijk. Dit is opvallend, omdat het auditteam nog niet bij school D is geweest.

De respondenten van school F geven commentaren als: ‘het Auditteam kan een positieve rol kan vervullen door het meedenken’ en ‘toegevoegde waarde als kritische partner’. Ook hier worden zorgen geuit in commentaren over de objectiviteit van het auditteam en de mate waarin beoordeling een rol speelt.

Ontwikkelingen van de kwaliteit van het onderwijs

Dit was een belangrijk thema bij de analyse van de open vraag bij de eerste meting. In de tweede meting blijkt het meer een subthema te zijn bij school B (bijlage 10b). School B heeft na de interne audit een ontwikkelplan geschreven. De respondenten gaven commentaren als: ‘De ontwikkeling is in kaart gebracht’, ‘we weten waar we beter op in kunnen zetten’, ‘de interne audit geeft verder richting aan ontwikkeling en eventueel beleid’ en ‘leidt tot verbeteren van het onderwijs’.

5.7. Vergelijking van de twee metingen met Kolmogorov-Smirnov test

Voor elk van de vier scholen is de data van de eerste en de tweede meting vergeleken. Dit is omwille van het kleine aantal respondenten gemeten met de Kolmogorov-Smirnov test. Tussen de eerste en de tweede meting zit alleen een significant verschil op de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen voor school B ($z = 1.43, p = .034$). Dit is te verklaren doordat school B meteen na de interne audit hard aan de slag is gegaan met het verbeteren van de leerlingenzorg. Voor de andere scholen zijn geen significante verschillen gevonden. Mocht de interne audit een relatie hebben gehad met het kwaliteitsbesef bij school B, dan is een mogelijke verklaring dat bij school A nog geen relatie is gezien na de interne audit. School A heeft de interne audit kort voor de tweede meting gehad en daardoor was waarschijnlijk nog geen relatie waar te nemen.

6. Conclusie en discussie

Het doel van dit onderzoek was om te verkennen of het inzetten van interne audits een relatie heeft met de kwaliteitscultuur. Als hoofdvraag is bekeken in welke mate een relatie te vinden is tussen de interne audits op de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef binnen het primair onderwijs?

Hiervoor is gewerkt met een voor- en nameting op vier scholen. Twee van die scholen hebben een interne audit doorlopen tussen de voor- en nameting, de andere twee krijgen op een later tijdstip een audit. De data van vragenlijsten, ingevuld door vier scholen, gericht op de organisatiecultuur (OCAI-vragenlijst) en het kwaliteitsbesef (inclusief twee open vragen) zijn gebruikt voor het beantwoorden van de hoofd- en deelvragen en de verwachtingen. Verwacht werd dat de scholen de familiecultuur als dominanter ervaren dan de andere culturen. Daarnaast werd verwacht dat na de interne audits de familiecultuur en de adhocratiecultuur als meer dominant zouden worden ervaren op de scholen die een audit hebben gehad. Verder werd verwacht dat het ervaren kwaliteitsbesef zou toenemen op de scholen die een interne audit hebben gehad, dat er een ondubbelzinnige relatie is tussen de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef en dat de scholen een positievere perceptie zouden hebben tegenover het auditteam dan voor de audit.

6.1. Conclusie

Deelvraag 1: Wat zijn de ervaren verschillen voor de interne audit?

Na de eerste meting (T0), voor de inzet van interne audits, bleek dat alle vier de scholen zoals verwacht vanuit de literatuur een dominante familiecultuur hebben. School D heeft een mindere mate van familiecultuur en een sterkere marktcultuur. Dit lijkt te komen doordat School D een managementteam heeft gemist. Het kwaliteitsbesef wordt door de scholen als hoog ervaren (gemiddelden tussen de 7 en 9). Het kwaliteitsbesef richting de stakeholders valt voor de scholen A, B en D het hoogst uit. Uit het focusgroepinterview kwam naar voren dat dit te maken heeft gehad met dat de scholen actief met PR bezig zijn geweest. School F scoort hoger op de kwaliteit van het onderwijs richting de leerlingen. Het blijkt uit het focusgroepinterview (de member check) dat bijkomende PR voor school F niet nodig is vanwege de specifieke leerlingenpopulatie. Door de aard van de wijk waar school F staat is er veel tussentijdse in- en uitstroom van leerlingen. Deze leerlingen van school F hebben veel zorg nodig, waardoor de school mogelijk hoger scoort op deze factor.

De verwachte relatie tussen de organisatieculturen en het kwaliteitsbesef blijft vrijwel uit. Alleen voor school B is een negatieve relatie gevonden van de marktcultuur op de kwaliteit van het onderwijs richting de leerlingen.

Respondenten uit scholen A en B hebben een positieve perceptie van de kwaliteit van hun school, de medewerkers uit scholen D en F zijn daar meer verdeeld over. Bij deze twee scholen was meer spreiding te zien in vergelijking met de scholen A en B. Verder valt op dat er nog weinig beeld is over het auditteam, maar men vindt het veelal een goede ontwikkeling. Wel zijn er zorgen over dat de perceptie van het auditteam wordt gebruikt om scholen af te rekenen.

Deelvraag 2: Wat zijn de ervaren verschillen na de interne audit?

De familiecultuur blijft na de tweede meting de dominante cultuur binnen de vier scholen. Dat de familiecultuur het meest dominant wordt ervaren op de scholen komt overeen met de bevindingen van de PO-Raad (2015), die beschreef dat de familiecultuur het meest dominant wordt ervaren in het onderwijs. Het valt op dat school A, in vergelijking met de eerste meting, een hogere adhocratiecultuur rapporteert. Een verklaring hiervoor kwam in het focusgroepinterview naar voren. School A heeft zich de afgelopen jaren door een fusie gericht op de organisatie van de school. Op dit moment heerst meer rust, waardoor men zich kan focussen op de uitwerking van de visie van de school en werken leerkrachten op dit moment veel meer visie-gedreven. Echter is dit verschil in de kwantitatieve data niet significant gebleken. De verwachting dat de scholen die een interne audit hebben gehad een meer dominantere familie- en adhocratiecultuur zouden ervaren, blijkt niet uit de scores, en kan verklaard worden door de zeer korte tijd waarin dit onderzoek is uitgevoerd. Voor het kwaliteitsbesef hebben de scholen A en B gemiddeld hogere scores in vergelijking met de scholen D en F. Echter zijn deze hogere scores niet significant verschillend. Ook bij de tweede meting blijft de relatie tussen de organisatieculturen en het kwaliteitsbesef vrijwel uit. Alleen voor school D wordt gezien dat familiecultuur een positieve relatie heeft op de kwaliteit van de school als professionele werkomgeving.

Het valt op dat de scholen A en B, die beide een audit hebben gehad, in de open vragen een positief beeld rapporteren van het auditteam. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zij het bezoek van het auditteam als prettig hebben ervaren. Scholen D en F zijn hierover meer verdeeld en school D is zelfs overwegend negatief. Een verklaring hiervoor zou zijn dat onbekend ook onbemind is. Het kan zijn dat als deze twee scholen een interne audit hebben gehad, zij ook een positievere perceptie hebben.

Deelvraag 3: Zijn er ervaren verschillen tussen T0 en T1?

Tussen de twee metingen is er enkel een verschil gevonden voor school B, met name wat betreft de ervaren kwaliteit van het onderwijs richting leerlingen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat deze school door de komst van het auditteam meer inzicht heeft gekregen in de kwaliteit van hun school. Uit de open vragen en het focusgroepinterview is op te maken dat de school in een ontwikkelstand staat. School B heeft een plan van aanpak geschreven om de leerlingenzorg te verbeteren. Het verbeterplan is geschreven als gevolg van de interne audit.

De resultaten uit de open vragen en de informatie uit het focusgroepinterview laten zien dat een verandering gaande is en dat voorzichtig geconcludeerd kan worden dat de perceptie over het auditteam van de scholen die een interne audit hebben gehad positiever is geworden tussen de eerste en de tweede meting.

Antwoord op de hoofdvraag: In welke mate is er een relatie tussen de interne audits op de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef binnen het primair onderwijs?

In dit onderzoek met de instrumenten die gebruikt zijn (vragenlijsten OCAI-organisatieculturen en kwaliteitsbesef) is geen ondubbelzinnige relatie gevonden tussen de interne audits en de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef. Op de ervaren relatie tussen de interne audits en het kwaliteitsbesef is voorzichtige ervaren relatie gevonden op één van de sub-variabelen van het kwaliteitsbesef, kwaliteit van het onderwijs richting de leerlingen, voor één school. Door de geringe data en dat voor de andere school die een interne audit heeft gehad deze relatie (nog) niet is ervaren, moet deze vaststelling met de nodige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

6.2. Discussie

Door het geringe aantal respondenten tijdens de twee metingen is het moeilijk om met statistiek betrouwbare uitspraken te doen. Er is een verkennende factoranalyse gedaan over 35 respondenten. Om een betrouwbaar beeld te krijgen van de factoren over de 30 vragen waren minstens 150 respondenten nodig. Het is dan ook niet vreemd dat de individuele items in de factoranalyse geen consistent beeld vertonen. Het is goed mogelijk dat met een grotere groep respondenten andere factoren waren gevonden. In het oorspronkelijke onderzoek van Davies en Ellison (1997) werden andere factoren gezien (communicatie, werkomgeving, professionele omgeving, kwaliteit van het onderwijs, professionele ondersteuning en management). Daardoor is maar de vraag of de vier gebruikte factoren in dit onderzoek betrouwbaar zijn.

Daarnaast werden door de geringe aantal respondenten gebruik gemaakt van non-parametrische toetsen. Deze toetsen werken met rankings van de data en covariaten niet berekend kunnen worden. Vanwege de geringe aantal respondenten wordt in dit onderzoek ook gebruik gemaakt van bootstrapping om met de betrouwbaarheidsinterval inzicht te krijgen in de verdeling van de parameters. Volgens Field (2013) zou bootstrapping niet werken voor een groepsgrootte van minder dan tien respondenten. In de eerste meting hebben school A en school F en in de tweede meting school A minder dan tien respondenten. Dit betekent dat bootstrapping in deze metingen voor deze scholen geen goede conclusies opleveren. Dit geldt ook voor de regressieanalyses die zijn gedaan in dit onderzoek. Het minimaal aantal respondenten dat volgens Field (2013) nodig is om een regressieanalyse uit te voeren is dertig. In dit onderzoek zitten de vier scholen onder deze marge. Dit betekent dat de regressieanalyses die zijn gedaan in dit onderzoek slechts een indicatie zijn van de relatie tussen de variabelen.

In dit onderzoek is verkend of een relatie te vinden is tussen de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef. De vraag is of hiervoor de juiste instrumenten zijn gebruikt. Ondanks enkele correlaties op de subschalen van de variabele kwaliteitsbesef en organisatiecultuur is geen correlatie te vinden met de organisatieculturen van Cameron en Quinn (2018). Dit kan te maken hebben met de boven genoemde factoranalyse (door het kleine aantal respondenten). Een school met zes respondenten vertoont een grote variatie. Daarnaast waren tijdens de voor- en nameting van dit

onderzoek verschillende respondenten betrokken, wat de vergelijking van voor-en nameting minder sterk maakt.

In dit onderzoek is gekeken of er een verschil meetbaar was in de organisatiecultuur voor en na de interventie. De interventie van de interne audit vond plaats in een tijdsbestek van nog geen 6 maanden. Volgens het onderzoek van Kienjet (2018) kan er pas wat over een cultuurverandering worden gezegd als wordt gekeken naar periode tussen de drie tot vijf jaar. Daarmee is de periode van dit onderzoek veel te kort geweest om wat te kunnen zeggen over de mogelijke invloed van de interne audits op de organisatiecultuur. Volgens de PO-Raad (2016) moeten besturen realiseren dat het doen van audits slechts een klein deel uitmaakt van kwaliteitsverbetering. Dit beaamt ook Attendiz (2018): interne audits zijn niet het enige wat cultuurverandering in gang zet, dit heeft ook met de bestuurlijke koers en met stimulering naar samenspel te maken. Echter wordt gezien dat zowel school A als school B na de interne audit een plan van aanpak hebben geschreven en in de ontwikkelstand staan, maar om een cultuurverandering van deze scholen waar te nemen is het nog te vroeg.

Verder is in dit onderzoek alleen gebruik gemaakt van de huidige organisatiecultuur en is de gewenste cultuur achterwege gelaten, omdat tijdens het onderzoek gekeken is naar de ervaren organisatieculturen tijdens de metingen. Volgens het onderzoek van Cunningham e.a. (2002) moet gekeken worden naar de spanning die heerst tussen de huidige en gewenste cultuur. Cunningham e.a. concluderen dat de bereidheid van aanscherping en verbetering van de organisatiecultuur alleen geldt als een discrepantie zit tussen de huidige en de gewenste cultuur. In dit onderzoek is deze discrepantie niet nader onderzocht. De vraag is of de scholen in dit onderzoek bereid zijn te veranderen, zelfs met de komst van een auditteam, maar ook of de dominante familiecultuur al niet de meest geschikte is om tot een positieve kwaliteitscultuur te komen. Daarnaast komen cultuurveranderingen zelden willekeurig voor. Hierin speelt leiderschap een grote rol. Het vraagt om leiderschap dat de processen bewust aansturen (Cameron, 2008). De respondenten van school D gaven aan dit leiderschap te hebben gemist, waardoor op dit moment waarschijnlijk behoefte is aan een hogere hiërarchische cultuur dan momenteel wordt waargenomen.

Verder in de onderzoek werd gekeken naar de perceptie van de scholen omtrent het auditteam. Het viel op dat de respondenten van school D een negatieve perceptie hebben van het auditteam. Interne audits zijn volgens Mihret en Yismaw (2007) effectief als deze gedragen worden door de organisatie, interne draagkracht hebben van de visie en waarden van interne audits, het vermogen van de medewerkers, de attitudes tegenover audits en het auditteam en het niveau van medewerking van kwaliteitsverbetering. Daarnaast is het spreken van dezelfde taal (Attendiz en Orion, 2018) en gezamenlijke gedeelde waarden en overtuigingen essentieel (Schoen en Teddlie, 2008). De vraag is of eenzelfde taal wordt gesproken als het gaat om het hanteren van een kwaliteitscultuur binnen het schoolbestuur van de vier scholen. Wanneer dit niet wordt ondersteund kunnen interne audits en auditteams als hiërarchisch worden ervaren. Het valt op dat de respondenten van school D de houding van het auditteam negatief ervaren, terwijl het auditteam nog niet op deze school is geweest. Verder

komt, vooral in de eerste meting, naar voren dat de respondenten van school D vinden dat een auditteam te veel geld kost. Het schoolbestuur van de vier scholen heeft hier een besluit over genomen met de directie van de scholen. De respondenten van school D kunnen dit als hiërarchisch hebben ervaren, doordat op school D een managementteam werd gemist en daardoor geen draagvlak werd gecreëerd voor de inzet van het auditteam. Terwijl bij goede samenwerking met de scholen de interne audit als positief kan worden ervaren (PO-Raad, 2015). Dit wordt gezien bij de scholen A en B, die een positieve perceptie over het auditteam lieten zien nadat de scholen een interne audit hadden ontvangen.

6.3 Tekortkomingen en aanbevelingen voor verder onderzoek

Voor goede waarneming over een verkenning van een relatie tussen de interne audits en de organisatiecultuur en het kwaliteitsbesef was het beter geweest dat alle scholen van het scholenbestuur of meerdere scholenbesturen hadden meegedaan met het onderzoek. Van de vier scholen die hebben meegedaan aan het onderzoek zat een discrepantie tussen het aantal respondenten in de eerste en de tweede meting, waardoor resultaten anders zouden kunnen zijn. In het focusgroepinterview werd door school A benoemd dat de respondenten van de eerste meting andere mensen waren dan bij de tweede meting. Daarnaast zat tussen de voor- en nameting te weinig tijd om echte verschuivingen waar te nemen. Voor school B was de audit een aantal maanden voorafgaand aan de tweede meting, terwijl dit voor school A amper 2 maanden was. Verder is geen correlatie gevonden tussen de twee instrumenten van dit onderzoek. De vraag rijst of deze instrumenten in dit onderzoek de kwaliteitscultuur hebben gemeten of dat er beter andere instrumenten gebruikt konden worden. Om een grondiger beeld te schetsen over de gedeelde waarden en overtuigingen die een gemeenschap bij elkaar brengt, zoals Schoen en Teddlie (2008) een schoolcultuur definiëren, past een kwalitatief onderzoek met interviews, observaties en focusgroepinterviews beter. Echter, cultuur is subjectief en in scholen, waar leraren veel tijd in hun eigen klas doorbrengen, lastig in kaart te brengen.

Door de rol van de onderzoeker binnen bestuur X als coördinator van het auditteam kan het zijn dat de vragenlijsten door een selectieve groep is ingevuld. Vooral tijdens de eerste meting heeft de ‘gunfactor’ meegespeeld.

Voor verder onderzoek is het niet alleen interessant om empirisch onderzoek te doen op het onderwerp kwaliteitscultuur, maar ook over de inzet van interne audits en de gevolgen hiervan. Dit onderzoek heeft zich gericht op één schoolbestuur, terwijl meerdere besturen in Nederland werken met interne audits. In 2015 had 29% van besturen in Nederland de toezichtstaken intern belegd (Onderwijsinspectie, 2018). Onderzoek naar de staat van interne toezichtstaken en de manier waarop intern toezicht wordt uitgevoerd door besturen, kan informatie geven over de manier waarop besturen omgaan met hun bestuurlijke verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit sinds de invoering van het nieuwe waarderingskader in 2017. Verder is aan te raden om de huidige en gewenste organisatieculturen te meten om mogelijk wat te zeggen over de veranderbereidheid van de scholen,

zoals het onderzoek van Cunningham e.a. (2002) wordt beschreven. Daarnaast zou het interessant zijn voor verder onderzoek om de invloed van leiderschap te onderzoeken, zoals het onderzoek van Cameron (2008) beschreef.

Voor verder onderzoek voor bestuur X is aan te raden om de perceptie van kwaliteitscultuur na te gaan bij de scholen en een eenzelfde taal hierop te formuleren. Daarnaast is het goed om te onderzoeken welke factoren bij bestuur X van invloed zijn om een cultuurverandering naar een kwaliteitscultuur in gang te zetten. Een aanbeveling is om dit onderzoek over drie tot vijf jaar opnieuw af te nemen en aan te vullen met een kwalitatief deel in het onderzoek om de percepties van medewerkers beter in kaart te brengen.

7. Referenties

- Allegrini, M. & D'Onza, G. (2003). Internal Auditing and Risk Assessment in Large Italian Companies: an Empirical Survey, *International Journal of Auditing*, Vol. 7, 191-208.
- Alzeban, A. & Gwilliam, D. (2014). Factors Affecting the Internal Audit Effectiveness: A Survey of Saudi Public Sector, *Journal of international accounting*, Vol. 24, 74-86.
- Attendiz (2018, 20 november). Interne audits en het effect op de kwaliteit. (Langhorst, Interviewer).
- Bate, P., Khan, R. & Pye, A. 2000, "Towards a culturally sensitive approach to organization structuring: Where organization design meets organization development", *Organization Science*, vol. 11, no.2, pp. 197-211.
- Besten, N. den & Linden, E. van der. (2011). *De lerende schoolcultuur*. Heerlen: Open Universiteit.
- Bollaert, L. (2015). Kwaliteitsadviseurs & Kwaliteitscultuur. Geraadpleegd op 3 november 2018 op www.nvaio.net/system/files/documenten/Kwaliteitsadviseurs%20en%20kwaliteitscultuur%20presentatie%20NVAO-bestuurslid%20Lucien%20Bollaert%20NNK%20juni%202015.pdf.
- Bussemaker, M. & Dekker, S. (2014). Transitie in onderwijstoezicht, Brief van de Minister en Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 28 oktober 2018 op <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-33905-1.html>
- Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (1999). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Cameron, K. (2008). A Process for Changing Organizational Culture. In T. G. Cummings (Red.), *Handbook of Organizational Development*, (pages 429-445) Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Fourth Edition. Boston: Pearson Education.
- Damsma, S.V. (2010). *De invloed van een organisatieverandering op de cultuur van een professionele organisatie, Onderzoek naar de betekenisgeving van docenten aan een structuurverandering in het middelbaar onderwijs*. (Masterthesis) Universiteit Utrecht.
- Davies, B. & Ellison, L. (1997). "Teachers' perceptions of school quality and effectiveness: improving schools using staff attitude surveys", *International Journal of Educational Management*, Vol. 11 Issue: 5, pp.222-228, <https://doi.org/10.1108/09513549710367406>
- De Staat van het Onderwijs (2019). Rapport De Staat van het Onderwijs 2019 | Onderwijsverslag over 2017/2018. Geraadpleegd op 9 december 2019 op

- <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>
- Doolaard, S. (2013). *Effecten van het trainings-en begeleidingstraject 'Streef: Gebruik maken van opbrengsten'*. Groningen: GION.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world: Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- European University Association (2003). Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Geraadpleegd op 24 oktober 2018 op http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*, 4th Edition, Sage, Los Angeles, London, New Delhi
- van 't Hof, A. (2009). *'Het inzichtelijk krijgen van de effectiviteit van een kwaliteitssysteem'* (masterthesis), Erasmus Universiteit, Rotterdam.
- IIA (1999a). (The) Institute of Internal Auditors. Geraadpleegd op 10 oktober 2018 op www.theiia.org/index.cfm?doc_id=1617
- Inspectie van het Onderwijs (2015). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013/2014. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). Onderzoekskader 2017, voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs. Geraadpleegd op 19 september 2018 <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/onderzoekskaders/documenten/rapporten/2018/07/13/onderzoekskader-2017-po-en-vve>
- Inspectie van het Onderwijs (2018). Functionele scheiding van bestuur en toezicht in de praktijk. Geraadpleegd op 13 november 2018 op <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2018/09/28/functionele-scheiding-van-bestuur-en-toezicht-in-de-praktijk>
- Kienjet, S. 2018. Cultuur veranderen naar lerende organisatie duurt vijf jaar. Geraadpleegd op 21 september 2019 op https://www.pwnet.nl/personeelsmanagement/artikel/2018/09/cultuur-veranderen-naar-lerende-organisatie-duurt-vijf-jaar-10128215?vakmedianet-approve-cookies=1&_ga=2.32358843.444624984.1569053462-1884400351.1569053462
- Kleijnen, J., Dolmans, D., Willems, J. & Van Hout, H. (2011). Does internal quality management contribute to more control or to improvement of higher education?, *Quality Assurance in Education*, Vol. 19:2.
- Leest, B., Mommers, A., Sijtermans, E., & Verrijt, T. (2015). Kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur in het hoger onderwijs. Deel 2: Empirisch onderzoek. Geraadpleegd op 18 oktober 2019 op <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r2043.pdf>.

- Markowitsch, J. (2018). "Is there such a thing as school quality culture?: In search of conceptual clarity and empirical evidence", *Quality Assurance in Education*, Vol. 26 Issue: 1, pp.25-43, <https://doi.org/10.1108/QAE-07-2015-0026>
- Mihret, D. G. & Yismaw, A. W. (2007) Internal audit effectiveness: An Ethiopian public sector case study, *Managerial auditing journal*, vol. 22, no. 5, pp. 470-484.
- Ministerie van OCW (2015). *Informatiegebruik voor kwaliteitsverbetering*, Utrecht/Nijmegen: Oberon & KBA.
- Moussa, K. (2007). 'Metten van organisatiecultuur' kwantitatief en of kwalitatief? Geraadpleegd op 18 oktober 2019 op <https://thesis.eur.nl/pub/4325/ScriptieMetenvanOrganisatiecultuur.pdf>
- OCAI-online (n.d.). Organizational Culture Assessment Instrument. Geraadpleegd op 22 september 2018 op <http://www.ocai-online.nl/documenten/ocai.pdf>.
- Onderwijsraad (2015). Kwaliteit in het hoger onderwijs. Geraadpleegd op 14 februari 2017 op <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2015/kwaliteit-in-het-hoger-onderwijs/volledig/item7277>
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Excelsior.
- Orion. (2018, 14 november). Interne audits en het effect op de kwaliteit. (Langhorst, Interviewer).
- PO-Raad (2015). Zelfevaluaties, visitaties en audits, schoolbesturen werken aan het (zelf)evalueren van de kwaliteit van het onderwijs. Geraadpleegd op 13 november 2018 op https://www.poraad.nl/files/themas/goed_bestuur/brochure_zelfevaluatie.pdf
- PO-Raad (2016). Een spiegel voor de school Praktijkervaringen van beginnende en gevorderde auditoren. Geraadpleegd op 13 november 2018 op https://www.poraad.nl/system/files/themas/goed_bestuur/een_spiegel_voor_de_school_-_praktijkervaringen_van_beginnende_en_gevorderde_auditoren_0.pdf
- Quinn Association (2018). Concurrerende waardenmodel van Robert E. Quinn: De essentie van de vier managementmodellen. Geraadpleegd op 5 december 2018 op https://www.quinnassociation.com/nl/concurrerende_waardemodel_van_robert_e_quinn
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 26:1, 10-31, DOI: 10.1080/09243453.2013.858754
- Schoen, L. T. & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement*, 19:2, 129-153, DOI: 10.1080/09243450802095278
- Stigt, T. (2017). *Botst de Invulling van het Begrip 'Kwaliteitscultuur' door Betrokkenen met de Huidige en Gewenste Kwaliteitscultuur van Medewerkers op een Lyceum?* (master thesis), Open Universiteit, Heerlen.
- Tomita, M. & Vastag Vladutescu, I. (2014). Applying the O.C.A.I. model of the organizational culture assessment instrument in the inspectorate for emergency situations in the Timis County, "Banat", *European Review of Applied Sociology*, Vol. 7, 9.

Tweede Kamer der Staten-Generaal (2017). Transitie in onderwijstoezicht, Brief van de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 28 oktober 2018 op <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-33905-1.html>

Unesco (2005). *Understanding education quality*. In: Education for All - the Quality Imperative, 27-37. EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: Unesco.

Vermaas, J. (2013). *Opbrengstgericht sturen door de schoolleiding*. Den Haag: School aan Zet.

Visser, A. & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken*.

Enschede: Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management, UT.

Wet op Primair Onderwijs (2018). Geraadpleegd op 19 september 2018 op <https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2018-08-01>

Wet op Onderwijstoezicht (2018). Geraadpleegd op 19 september 2018 op <https://wetten.overheid.nl/BWBR0013800/2018-08-01>

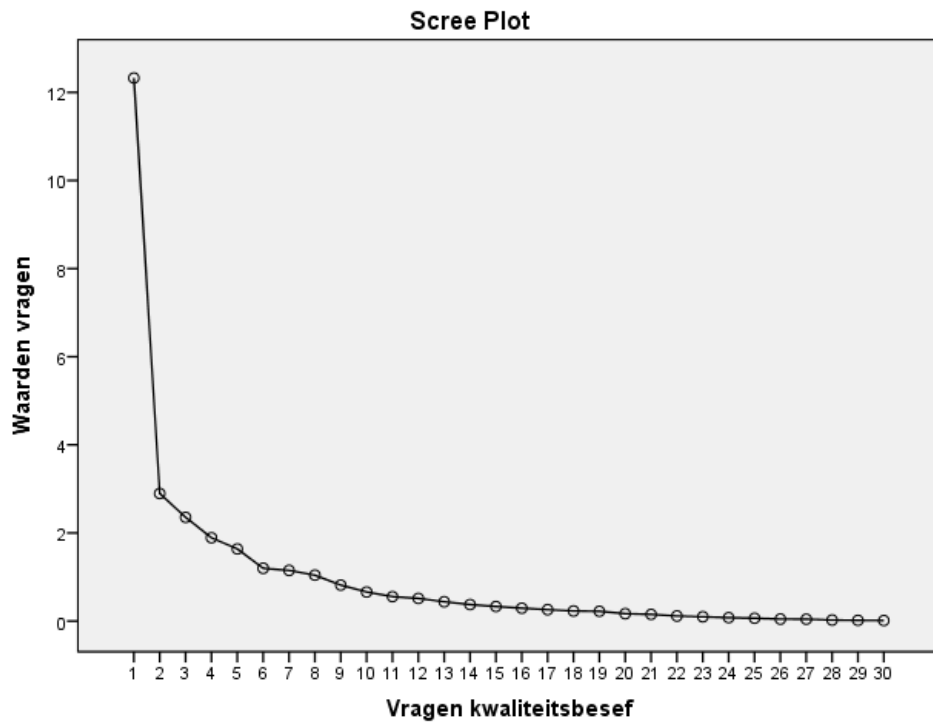
Bijlagen

Bijlage 1a: Eerste factoranalyse kwaliteitsbesef

Total Variance Explained						
Compon ent	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12.326	41.087	41.087	12.326	41.087	41.087
2	2.895	9.649	50.736	2.895	9.649	50.736
3	2.355	7.851	58.587	2.355	7.851	58.587
4	1.891	6.305	64.892	1.891	6.305	64.892
5	1.637	5.458	70.349	1.637	5.458	70.349
6	1.198	3.993	74.343	1.198	3.993	74.343
7	1.150	3.834	78.177	1.150	3.834	78.177
8	1.042	3.473	81.650	1.042	3.473	81.650
9	.816	2.721	84.372			
10	.660	2.200	86.572			
11	.555	1.851	88.423			
12	.514	1.712	90.135			
13	.439	1.464	91.599			
14	.375	1.249	92.847			
15	.331	1.104	93.952			
16	.293	.976	94.928			
17	.259	.863	95.791			
18	.228	.762	96.552			
19	.221	.737	97.290			
20	.168	.558	97.848			
21	.152	.506	98.354			
22	.115	.383	98.738			
23	.098	.327	99.064			
24	.077	.257	99.321			
25	.064	.213	99.535			
26	.045	.149	99.683			
27	.043	.142	99.825			
28	.024	.080	99.906			
29	.017	.055	99.961			
30	.012	.039	100.000			

Extraction Method: Principal Component

Factoranalyse kwaliteitsbesef



Analysis

Pattern Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Q1	.563	.074	.058	.325	-.200	-.166	.132	.010
Q2	.504	.448	.221	.058	.081	-.329	.139	.038
Q3	.808	-.093	.039	-.131	.005	.179	.115	.028
Q4	-.239	.802	.319	.088	.052	.076	.087	-.006
Q5	.128	.730	.210	-.025	-.084	-.009	.089	-.068
Q6	.231	.712	.182	.060	-.056	.016	.010	-.075
Q7	.649	.166	.118	.307	-.045	.150	-.037	-.040
Q8	-.056	.880	-.273	-.025	-.147	.271	-.008	.052
Q9	.088	.293	.064	.043	.151	.849	-.011	-.037
Q10	.882	.066	-.131	.006	.096	-.055	.057	-.086
Q11	.718	.236	.228	.045	.136	-.214	.069	.019
Q12	.291	-.052	.586	.325	-.161	.248	-.284	-.082
Q13	.852	-.092	-.038	.074	-.211	.037	.127	-.058
Q14	.068	.272	.739	-.312	-.053	-.042	.098	-.020
Q15	.195	-.257	.694	.192	-.326	.108	-.143	-.054
Q16	-.080	.013	.098	.191	-.850	-.154	-.068	-.159
Q17	.149	.354	-.137	-.240	-.612	.063	-.257	.075
Q18	-.109	.194	.888	-.065	-.007	-.019	-.035	.027
Q19	-.098	-.307	.197	-.140	-.733	.126	.394	.164

Q20	.014	.016	.026	.129	.072	-.037	-.035	.973
Q21	.591	.227	.245	-.452	-.052	-.092	.005	-.017
Q22	.138	.116	-.121	.156	-.034	-.026	.876	-.051
Q23	.911	-.020	.052	-.142	.028	.182	-.047	.066
Q24	.335	-.035	.494	-.020	-.060	.299	.307	-.046
Q25	.660	-.068	.260	-.063	-.160	-.018	-.142	.120
Q26	.095	.295	.074	.119	-.709	-.084	.126	-.022
Q27	.434	.166	-.036	-.228	-.499	-.014	-.116	.079
Q28	.023	.133	-.077	.810	-.005	-.010	.190	.101
Q29	.810	-.097	.004	.275	-.137	-.036	-.051	.061
Q30	.391	.550	.164	.212	-.157	-.130	-.090	.019

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 27 iterations.

Bijlage 1b: Tweede factoranalyse kwaliteitsbesef

De waarden onder .4 zijn uit de matrix gehaald.

In de Pattern Matrix is te zien dat de vijfde factor maar twee vragen bevat. Deze twee vragen zijn, weliswaar met een lagere waarde, te plaatsen onder factor 1 en factor 4. Deze twee factoren zijn inclusief deze twee vragen betrouwbaar gebleken in de Cronbach alpha berekeningen (zie bijlage 1d). Hierdoor is gekozen om met vier factoren verder te gaan.

Pattern Matrix ^a					
	Component				
	1	2	3	4	5
Q1	.730				
Q2	.589	.453			
Q3	.691				
Q4		.793			
Q5		.725			
Q6		.714			
Q7	.750				
Q8		.843			
Q10	.875				
Q11	.733				
Q12				-.599	
Q13	.865				
Q14				-.788	
Q15				-.707	
Q16			.881		
Q17			.497		
Q18				-.888	
Q19			.662		
Q21	.344				.573
Q23	.740				
Q24				-.611	
Q25	.530				
Q26			.693		
Q27			.385		.475
Q29	.878				
Q30	.495	.549			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 15 iterations.

Total Variance Explained				
Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	12.178	46.840	46.840	9.732
2	2.809	10.805	57.645	5.040
3	2.185	8.405	66.050	4.425
4	1.627	6.256	72.306	6.709
5	1.209	4.652	76.957	2.765
6	.817	3.143	80.101	
7	.768	2.954	83.055	
8	.702	2.700	85.756	
9	.537	2.067	87.823	
10	.504	1.938	89.760	
11	.489	1.880	91.640	
12	.372	1.430	93.070	
13	.312	1.199	94.268	
14	.258	.993	95.261	
15	.225	.864	96.125	
16	.208	.799	96.925	
17	.167	.642	97.567	
18	.135	.521	98.088	
19	.125	.481	98.569	
20	.103	.395	98.964	
21	.090	.344	99.308	
22	.068	.263	99.571	
23	.046	.178	99.749	
24	.029	.110	99.859	
25	.021	.080	99.939	
26	.016	.061	100.000	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Bijlage 1c: De vier factoren met de bijbehorende vragen uit de vragenlijst kwaliteitsbesef

Factor 1: Kwaliteit van de school als professionele werkomgeving.
<p>1. Bij mij op school wordt er goed met elkaar gecommuniceerd.</p> <p>2. Ik ben tevreden met de kwaliteit van het onderwijs op mijn school.</p> <p>3. Er zijn voldoende kansen bij mij op school voor professionele ontwikkeling.</p> <p>7. Ik ben in het algemeen tevreden over het de manier waarop de school besluiten neemt.</p> <p>10. Ik ben tevreden met mijn betrokkenheid bij de besluitvorming.</p> <p>11. De school verstrekt voldoende informatie aan ouders over wat hun kinderen geacht worden te leren.</p> <p>13. Ik heb het gevoel dat er voldoende mogelijkheden zijn om mijn mening te geven over het de besluiten die er op school genomen moeten worden.</p> <p>21. Ik krijg genoeg ondersteuning van mijn collega leerkrachten, wanneer ik dit nodig heb.</p> <p>23. De middelen op school helpen mij verder professionaliseren als leerkracht.</p> <p>25. Ik heb het gevoel ondersteunt te worden door een collega of het managementteam, wanneer ik hierom vraag.</p> <p>29. Ik heb het gevoel dat ik adequate communicatie ontvang van het managementteam.</p>
Factor 2: Kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen.
<p>4. Er wordt voldoende informatie aan de leerlingen verstrekt over wat er van hen verwacht wordt.</p> <p>5. De school ondersteunt de leerlingen, zodat ze het meeste uit zichzelf kunnen halen.</p> <p>6. De school biedt een hoge kwaliteit van onderwijs aan de leerlingen.</p> <p>8. Mijn lessen dragen bij aan de kwaliteit van de school.</p> <p>30. De leerling prestaties op mijn school zijn van een goed niveau.</p>
Factor 3: Kwaliteit van de school richting stakeholders.
<p>12. Ik zou de school waar ik werk aanbevelen aan anderen.</p> <p>14. De school verschaft voldoende informatie aan de leerlingen over hoe zij zich moeten gedragen.</p> <p>15. Ik zou mijn school aanbevelen bij collega's om er te werken.</p> <p>18. De school heeft voldoende informatie heeft verstrekt aan ouders over hoe hun kinderen zich moeten gedragen.</p> <p>24. De school waar ik werk is een goede plek is om te werken.</p>
Factor 4: Kwaliteit van eigen professionalisering
<p>16. Ik zet bewust mijn expertise in om de ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs op mijn school te bevorderen.</p> <p>17. Mijn contributie als leerkracht draagt bij aan de kwaliteit van het onderwijs binnen de school.</p> <p>19. De werkdruk op de school waar ik werk is evenwichtig verdeeld?</p>

- | |
|--|
| <p>26. Ik heb het gevoel dat mijn toegewezen werkverantwoordelijkheden eerlijk en redelijk zijn.</p> <p>27. Ik krijg voldoende erkenning en waardering van mijn collega's.</p> |
|--|

Bijlage 1d: Cronbach's alpha Kwaliteitsbesef

KWASCH: De kwaliteit van de school als professionele werkomgeving.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.951	11

KWALLN: De kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.908	5

KWAEX: De kwaliteit van de school richting de stakeholders.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.799	5

KWAPROF: De kwaliteit van de inzet van de eigen expertise.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.885	5

Bijlage 2a: Cronbach's alpha OCAI-vragenlijst

Binnen de data van de OCAI-vragenlijst zijn al vier factoren te onderscheiden. Binnen deze vragenlijst worden vier verschillende organisatieculturen beschreven in stellingen. De respondenten hebben deze alleen ingevuld voor de huidige situatie. Er is een Cronbach's alpha berekend voor de vier organisatieculturen in de huidige situatie.

Voor de huidige situatie scoort de marktcultuur goed ($\alpha = .811$) en de familiecultuur voldoende ($\alpha = .701$). De adhocratie- en hiërarchiecultuur scoren onder de grens van .60 ($\alpha = .555$ en $\alpha = .557$). Uit de berekening van de Cronbach's alpha blijkt dat bij het verwijderen van data van de stelling over succescriteria voor de adhocratiecultuur en de stelling over personeelsmanagement voor de hiërarchiecultuur de Cronbach's alpha doet verhogen (zie bijlage 2a). Hierdoor wordt de betrouwbaarheidscoëfficiënt van de adhocratiecultuur voldoende ($\alpha = .620$). De betrouwbaarheidscoëfficiënt van de hiërarchiecultuur blijft onder de grens van .60, maar komt met de nieuwe score daar wel dichterbij ($\alpha = .578$).

Adhocratie- en hiërarchiecultuur huidige situatie

Adhocratiecultuur:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.555	6

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
N1B	122.14	1550.174	.370	.471
N2B	125.83	1638.923	.485	.433
N3B	123.33	1743.496	.409	.469
N4B	124.88	1781.083	.175	.572
N5B	120.00	1650.000	.393	.465
N6B	126.67	1953.252	.061	.620

Hiërarchiecultuur:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.557	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
N1D	118.81	1804.646	.380	.489
N2D	106.79	1786.368	.280	.520
N3D	110.83	1770.630	.170	.578
N4D	115.48	1607.085	.455	.443
N5D	110.24	1402.381	.402	.455
N6D	117.62	1863.705	.175	.564

Bijlage 2b: Verwijdering items gewenste hiërarchiecultuur

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.347	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
G1D	107.50	1134.302	.208	.278
G2D	96.36	1287.632	.016	.386
G3D	101.25	994.331	.213	.262
G4D	107.27	1067.970	.290	.224
G5D	102.05	974.789	.215	.260
G6D	109.43	1229.321	.025	.394

Bijlage 3a: OCAI gegevens scholen A, B, D en F

In de tabellen is huidig A is de familiecultuur, huidig B de adhocratiecultuur, huidig C de marktcultuur en huidig D de hiërarchiecultuur.

School A (n = 7)

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
HuidigA	7	20.83	30.83	51.67	42.5414	8.19226	67.113
HuidigB	7	23.33	8.33	31.67	22.5414	7.46762	55.765
HuidigC	7	11.67	5.00	16.67	10.2079	4.14860	17.211
HuidigD	7	27.50	16.67	44.17	26.8362	10.57891	111.913
Valid N (listwise)	7						

School B (n = 11)

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
HuidigA	11	30.00	33.33	63.33	47.1970	9.59074	91.982
HuidigB	11	27.50	11.67	39.17	22.0455	10.03718	100.745
HuidigC	11	20.00	.00	20.00	9.1667	6.68747	44.722
HuidigD	11	26.67	8.33	35.00	21.2879	7.52185	56.578
Valid N (listwise)	11						

School D (n = 10)

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
HuidigA	10	32.50	20.00	52.50	33.0833	9.76617	95.378
HuidigB	10	10.83	23.33	34.17	27.9167	3.91361	15.316
HuidigC	10	24.17	.00	24.17	12.8333	8.63527	74.568
HuidigD	10	21.67	11.67	33.33	23.3333	6.38285	40.741
Valid N (listwise)	10						

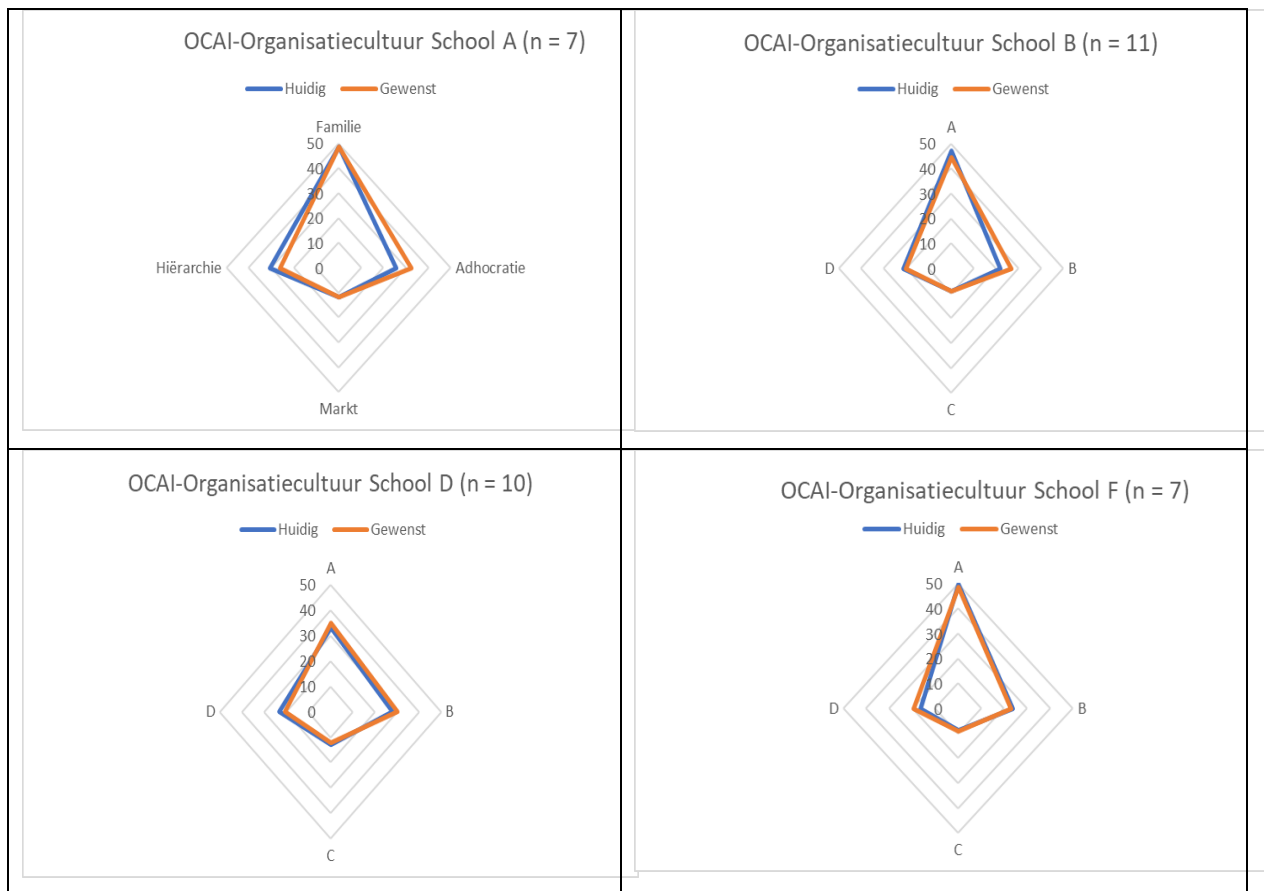
School F (n = 7)

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
HuidigA	7	25.83	35.00	60.83	49.7024	9.79156	95.875
HuidigB	7	15.00	15.00	30.00	23.7500	5.56423	30.961
HuidigC	7	12.92	.83	13.75	8.8095	5.30564	28.150
HuidigD	7	12.50	10.00	22.50	16.3095	4.62999	21.437

De invloed van interne audits op de kwaliteitscultuur in het primair onderwijs.

Valid N (listwise)	7						
--------------------	---	--	--	--	--	--	--

Bijlage 3b: De overzichten van de organisatieculturen per school in een radar chart



De overzichten van de organisatieculturen per school in een radar chart (A = Familie, B = Adhocratie, C = Marktcultuur en D = Hiërarchiecultuur).

Bijlage 3c: Gegevens kwaliteitsbesef voor de scholen A, B, D en F.

Kwaliteitsbesef School A (n = 7)

	Kwaschool	kwalln	kwaex	kwaprof
Mean	7.4416	7.5429	8.1143	7.5857
N	7	7	7	7
Std. Deviation	.59481	.47208	.71979	.64402
Median	7.6364	7.8000	8.0000	7.8000
Range	1.82	1.20	2.40	2.00
Variance	.354	.223	.518	.415

Kwaliteitsbesef School B (n = 11)

	kwasch	kwalln	kwaex	kwaprof
Mean	7.6824	7.3712	8.3455	7.7409
N	11	11	11	11
Std. Deviation	.82386	1.11031	.80544	1.33394
Median	7.8889	7.8000	8.2000	8.0000
Range	2.55	3.70	2.40	5.30
Variance	.679	1.233	.649	1.779

Kwaliteitsbesef School D (n = 10)

	kwasch	kwalln	kwaex	kwaprof
Mean	7.4495	7.9950	8.4300	7.6300
N	10	10	10	10
Std. Deviation	1.95131	.80154	1.03285	.66675
Median	8.0455	8.0000	8.5000	7.6000
Range	6.55	2.80	3.40	2.20
Variance	3.808	.642	91.067	.445

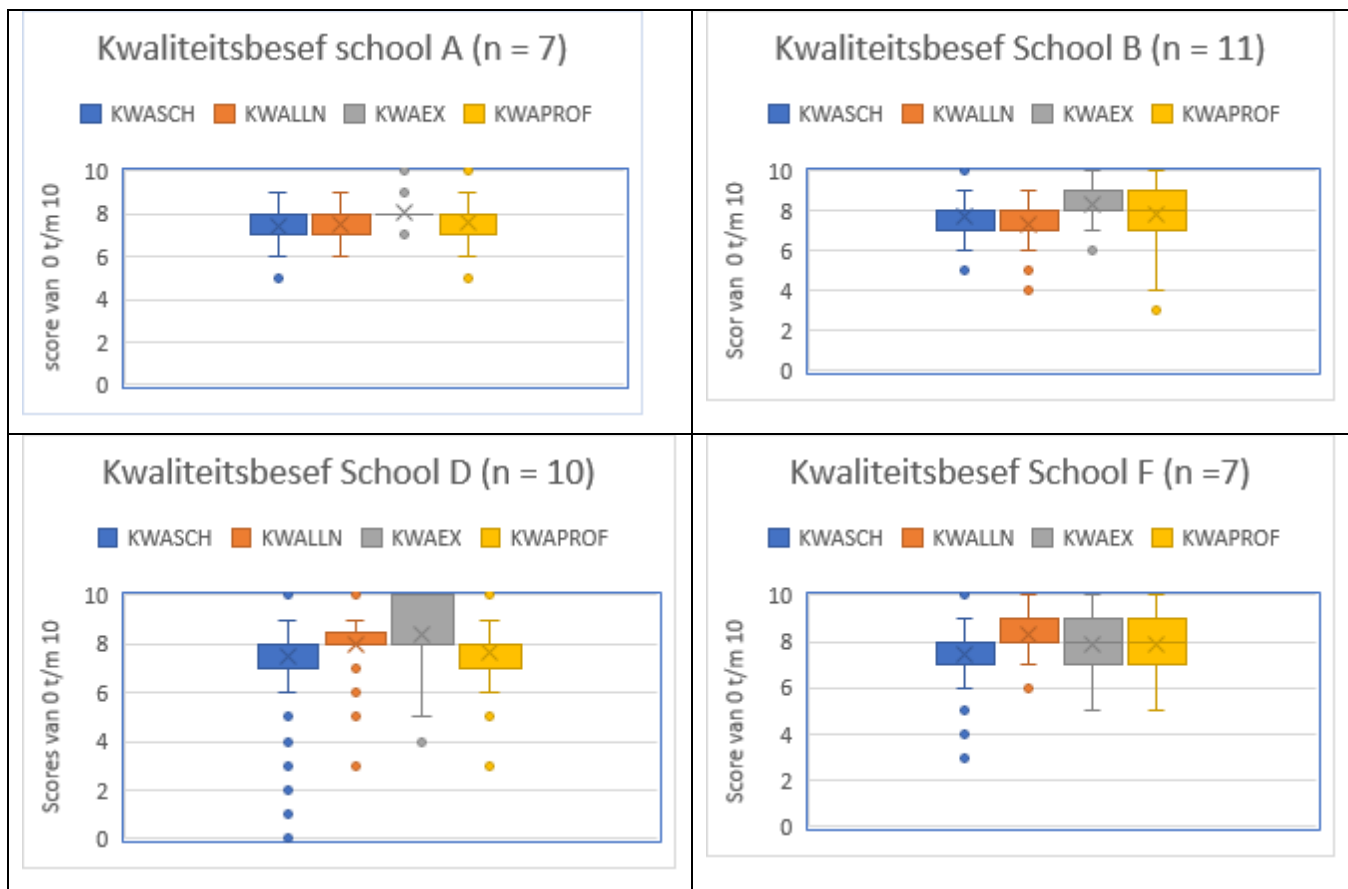
Kwaliteitsbesef School F (n = 7)

	kwasch	kwalln	kwaex	kwaprof
Mean	7.4351	8.3143	7.8857	7.9429
N	7	7	7	7
Std. Deviation	.85998	.85524	.87069	.85412
Median	7.3636	8.6000	8.0000	8.0000
Range	2.45	2.60	2.00	2.20
Variance	.740	.731	.758	.730

Bijlage 3d: Boxplot per school eerste meting

Het valt op dat school D een grotere spreiding te zien is voor de eerste drie factoren, met als enige scores van 0, 1 en 2, in vergelijking met de andere scholen. Voor de kwaliteit richting de stakeholders is te zien dat school A en B weinig spreiding laten zien in scores. School F scoort lager op deze factor dan de andere scholen en heeft net als school D een grotere spreiding.

Voor de kwaliteit over de inzet van de eigen expertise is de spreiding van school A en D meer geconcentreerd, dan school B en F. Waarin bij school B en F opvalt dat daar meer hogere scores zijn gegeven. Daar staat verder tegenover dat er bij school B ook meer lagere scores zijn in deze factor.



Bijlage 4: Friedman's ANOVA eerste meting

Sample 1 – sample 2	N	Test statistic	Std. error	Std. Test statistic	Sig.	Adj. sig.	Effect size
Familieschool D- Familieschool A	10 7	1.143	.690	1.656	.098	.586	
Familieschool D-	10	2.000	.690	2.898	.004	.023	0.63

Familieschool B	11						
Familieschool D-	10	-2.286	.690	-3.312	.001	.006	-0.80
Familieschool F	7						

Tussen school D en de scholen B en F zitten significante verschillen in de familiecultuur. In de interpretatie moet hiermee rekening worden gehouden.

De effect sizes zijn berekend voor de significante verschillen volgens de formule: $r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$ (Field, 2013).

Bijlage 5a: Correlatie van de scholen (organisatiecultuur en kwaliteitsbesef)

School A (N = 7)

			Familie	Adhocratie	Markt	Hiërarchie
Spearman's rho	kwaschool	Correlation Coefficient	.378	.214	-.252	-.321
		Sig. (2-tailed)	.403	.645	.585	.482
		N	7	7	7	7
		Bootstrap ^c	Bias	-.035	.033	.005
		Std. Error	.446	.505	.492	.463
		95% Confidence Interval	Lower	-.852	-1.000	-1.000
		Upper	1.000	.887	.966	.837
	kwalln	Correlation Coefficient	.769	.459	-.537	-.753
		Sig. (2-tailed)	.043	.300	.214	.051
		N	7	7	7	7
		Bootstrap ^c	Bias	-.028	.039	.059
		Std. Error	.286	.454	.409	.316
		95% Confidence Interval	Lower	-.593	-1.000	-1.000
		Upper	1.000	1.000	.523	.063
	kwaex	Correlation Coefficient	.236	.036	-.109	-.234
		Sig. (2-tailed)	.610	.939	.816	.613
		N	7	7	7	7
		Bootstrap ^c	Bias	-.034	.047	.038
		Std. Error	.494	.54	.528	.502

De invloed van interne audits op de kwaliteitscultuur in het primair onderwijs.

		95% Confidence Interval	Lower	- .647	-.939	-1.000	-1.000
			Upper	1.000	.896	1.000	.972
kwaprof	Correlation Coefficient			.345	.126	-.218	-.342
	Sig. (2-tailed)			.448	.788	.638	.452
	N			7	7	7	7
	Bootstrap ^c	Bias		-.063	-.065	.083	.078
		Std. Error		.481	.547	.534	.515
		95% Confidence Interval	Lower	-.764	-1.000	-.979	-1.000
			Upper	1.000	.879	1.000	.971

School B (N = 11)

			Familie	Adhocratie	Markt	Hiërarchie
Spearman's rho	kwasch	Correlation Coefficient	.227	-.333	-.333	.269
		Sig. (2-tailed)	.502	.318	.318	.424
		N	11	11	11	11
		Bootstrap ^c	Bias	-.035	.027	.003
			Std. Error	.360	.296	.380
			95% Confidence Interval	Lower	-.529	-.785
	kwalln			Upper	.765	.380
		Correlation Coefficient	.697*	-.107	-.836**	-.208
		Sig. (2-tailed)	.017	.753	.001	.540
		N	11	11	11	11
		Bootstrap ^c	Bias	-.059	.015	.045

		Std. Error	.168	.341	.161	.346
		95% Confidence Interval				
		Lower	.163	-.698	-.983	-.828
		Upper	.886	.596	-.359	.467
kwaex	Correlation Coefficient		.288	-.595	-.135	.446
	Sig. (2-tailed)		.391	.054	.692	.169
	N		11	11	11	11
	Bootstrap ^c	Bias	-.018	.055	.017	-.021
		Std. Error	.376	.205	.329	.279
		95% Confidence Interval				
		Lower	-.446	-.885	-.718	-.183
		Upper	.886	-.048	.573	.869
kwaprof	Correlation Coefficient		.173	-.299	-.228	.237
	Sig. (2-tailed)		.611	.372	.500	.482
	N		11	11	11	11
	Bootstrap ^c	Bias	-.032	.020	.010	-.013
		Std. Error	.352	.324	.376	.378
		95% Confidence Interval				
		Lower	-.532	-.869	-.852	-.583
		Upper	.701	.409	.595	.907

School D (N = 10)

				Familie	Adhocratie	Markt	Hiërarchie	
Spearman's rho	kwasch	Correlation Coefficient		-.444	-.147	.548	.134	
		Sig. (2-tailed)		.199	.686	.101	.713	
		N		10	10	10	10	
		Bootstrap ^c	Bias	.037	.026	-.036	.003	
			Std. Error	.258	.352	.278	.403	
			95% Confidence Interval	Lower	-.808	-.729	-.141	-.626
			Upper	.217	.662	.918	.884	
		kwalln	Correlation Coefficient		.025	-.065	.081	-.098
			Sig. (2-tailed)		.946	.858	.824	.787
	N		10	10	10	10		
	Bootstrap ^c		Bias	-.019	.000	-.006	.038	
			Std. Error	.381	.385	.405	.429	
			95% Confidence Interval	Lower	-.735	-.777	-.756	-.766
			Upper	.688	.684	.787	.869	
	kwaex		Correlation Coefficient		-.018	.177	.178	-.358
			Sig. (2-tailed)		.960	.625	.623	.310
		N		10	10	10	10	
		Bootstrap ^c	Bias	-.013	-.010	-.014	.025	
			Std. Error	.380	.417	.403	.371	

			95% Confidence Interval	Lower	-.764	-.695	-.673	-.917
				Upper	.645	.945	.864	.522
kwaprof	Correlation Coefficient				-.313	-.037	.590	.239
	Sig. (2-tailed)				.379	.919	.073	.506
	N				10	10	10	10
	Bootstrap ^c	Bias			-.027	.005	-.005	-.011
		Std. Error			.417	.385	.310	.352
		95% Confidence Interval	Lower		-.962	-.711	-.112	-.500
			Upper		.450	.670	.996	.806

School F (N = 7)

				Familie	Adhocratie	Markt	Hiërarchie
Spearman's rho	kwasch	Correlation Coefficient		.414	-.757	-.300	.300
		Sig. (2-tailed)		.355	.049	.513	.513
		N		7	7	7	7
		Bootstrap ^c	Bias	.021	.058	.002	-.053
			Std. Error	.474	.277	.390	.470
		95% Confidence Interval					
			Lower	-.654	-1.000	-.961	-.716
			Upper	1.000	.067	.585	1.000
	kwalln	Correlation Coefficient		.018	.180	-.109	.327
		Sig. (2-tailed)		.969	.699	.816	.474
		N		7	7	7	7
		Bootstrap ^c Bias		-.038	.052	.040	-.007

		Std. Error		.444	.545	.460	.419
		95% Confidence Interval	Lower	-.944	-.750	-.882	-.607
			Upper	.814	1.000	.935	.971
kwaex	Correlation Coefficient			.165	-.275	-.630	.204
	Sig. (2-tailed)			.723	.550	.130	.661
	N			7	7	7	7
	Bootstrap ^c	Bias		.042	-.013	.020	-.029
		Std. Error		.512	.493	.367	.457
		95% Confidence Interval	Lower	-.835	-1.000	-1.000	-.867
			Upper	1.000	.667	.375	1.000
kwaprof	Correlation Coefficient			-.357	-.286	.072	.613
	Sig. (2-tailed)			.432	.535	.878	.144
	N			7	7	7	7
	Bootstrap ^c	Bias		.057	-.018	-.062	-.072
		Std. Error		.501	.457	.508	.353
		95% Confidence Interval	Lower	-1.000	-1.000	-1.000	-.261
			Upper	.765	.647	.887	1.000

Bijlage 5b: Regressieanalyse

Meting 1 school B Marktcultuur → kwaliteit van het onderwijs richting leerlingen

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.795	.632	.591	4.27465

a. Predictors: (Constant), Marktcultuur

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	282.768	1	282.768	15.475	.003
	Residual	164.454	9	18.273		
	Total	447.222	10			

a. Dependent Variable: kwaliteit van het onderwijs richting leerlingen

b. Predictors: (Constant), Marktcultuur

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	44.470	9.066		4.905	.001
	kwalln	-4.789	1.217	-.795	-3.934	.003

a. Dependent Variable: kwaliteit van het onderwijs richting leerlingen

De invloed van interne audits op de kwaliteitscultuur in het primair onderwijs.

Bootstrap for Coefficients

Model	B	Bootstrap ^a				
		Bias	Std. Error	Sig. (2- tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
1 (Constant)	44.470	3.390	12.745	.008	30.685	83.915
kwalln	-4.789	-.423	1.640	.017	-9.827	-2.962

Bijlage 6a: Kwalitatieve teksten scholen huidige kwaliteit

Voor alle scholen is er de code **positief**, **negatief**, **focus van kwaliteit** en **betrokkenheid team**

Per school zijn verder andere codes opgenomen: zie de kleurcodes per school.

Woorden als: 'goed', 'prima', 'voldoende' en 'hoog' werden als positief gecodeerd en woorden als 'matig', 'minder', 'minimaal' en 'niet echt' werden als negatief gecodeerd. Woorden als 'aandacht kwaliteit', 'monitoren kwaliteit', 'gericht op verbeteren', 'kwaliteit waarborgen' etc. werden als focus van kwaliteit gecodeerd en woorden als 'teamverband', 'met elkaar', 'samenwerken', 'betrokkenheid', etc. werden als betrokkenheid team gecodeerd. Er zijn door de codering drie thema's ontstaan: perceptie kwaliteit (positief of negatief), de focus van de kwaliteit en de betrokkenheid van het team.

School A:

Subthema: Geen

1	prima
2	Voldoende . Er is zeer veel aandacht voor (school) organisatorische zaken , maar onderwijsinhoudelijk kan /mag er nog e.e.a. verbeteren (analyseren opbrengsten e.d.)
3	Aan kwaliteit wordt vooral indirect aandacht besteed. Het woord 'kwaliteit' zou meer ingeburgerd kunnen raken door het meer te benoemen. We doen denk ik meer aan kwaliteit dan we denken. De audit beschouw ik als een nulmeting ter inspiratie.
4	Zowel directie als het team wil graag goed onderwijs geven. Dit geeft een grote betrokkenheid van het personeel .
5	Er is veel kwaliteit binnen onze school door: veel ervaren leerkrachten, de wil en inzet van het team zich steeds weer te professionaliseren , een zeer prettige en veilige werkcultuur, een directeur met een enorme drive die ook inzicht heeft op de belasting en behoeften van het personeel.
6	Goed en zorgvuldig
7	Ik denk dat er zowel door individuele collega's als in teamverband wordt gestreefd naar kwalitatief goed onderwijs . Wel denk ik dat er winst valt te behalen in de wijze waarop we dit doen. Vaak gaat er veel tijd en energie verloren aan het 'verbeteren' van de 'vorm' terwijl het naar mijns inziens effectiever is als we met elkaar werken aan een duidelijk doel .

School B:

Subthema: **Ontwikkelingen leerlingenzorg**

1	Prima. Op het niveau met oog voor welzijn.
2	Goed en hoog op de agenda! We concentreren ons op dit moment op de kwaliteit van de leerlingenzorg. Hier is veel aandacht en tijd voor.
3	We doen veel om dit zo goed mogelijk te waarborgen. Echter is het wel heel veel (dubbele) administratie.
4	Goed, al heb ik daar als onderwijsassistent minder zicht op dan de leerkracht.
5	Dat is nog moeilijk in te schatten. Wanneer ik kijk naar de leermiddelen en de aanwezigheid van goed materiaal om aan te sluiten op de vaardigheden van de 21e eeuw is er een flinke inhaalslag te maken.
6	Op dit moment vinden er veel veranderingen m.b.t. de Bouwsteen plaats (verhuisplannen, personeelstekort). Daardoor is het alle zeilen bijzetten om de kwaliteit te waarborgen. Desondanks werkt het team samen aan 1 doel: de ontwikkeling v.d. Iln. Er heerst een cultuur waarin naar elke mening wordt geluisterd, waardoor je het gevoel hebt mening wordt geluisterd, waardoor je het gevoel hebt serieus genomen te worden en het beste uit jezelf en de Iln kunt halen.
7	Op dit moment wordt een ontwikkelplan gemaakt voor de komende jaren, waardoor we op vele gebieden de kwaliteit goed in kaart brengen/monitoren en gaan verbeteren.
8	Groeierende
9	Er is op dit moment veel aandacht voor.
10	Er ontstaat steeds meer aandacht voor de kwaliteit/passend onderwijs. Steeds betere aansluiting op de behoeftes van onze kinderen. Kleinere groepen en meer ondersteuning in de groepen zou een positief kunnen bijdragen hieraan.
11	Goed

School D:

Subthema: Directiewisseling

1	Op dit moment minder vanwege vertrek van het gehele management ging de aandacht vooral uit naar het laten draaien van de school. Onze nieuwe adjunct-directeur moet nog inwerken. Dat kost tijd.
2	Lastig te beantwoorden i.v.m. directiewisseling.
3	Goed. IB en MT monitort prima. Cito wordt geëvalueerd en besproken. Groeipln gesprekken.
4	-
5	Op onze school staat kwaliteit hoog in het vaandel. Dit is onderdeel van de cultuur. Ik ben ervan overtuigd dat de directie een goed beeld heeft van de kwaliteit en voldoende (samen

	met het team) werkt aan mogelijke verbeteringen. Het inspectieonderzoek/bezoek wat vrij recent heeft plaatsgevonden wijst dit ook uit.
6	Ruim voldoende. Sinds dit schooljaar is er een wisseling van directieleden. Op dit moment is de vaste directie nog niet compleet. Het team is stabiel en vaart op de uitgezette koers. Wel wordt een duidelijke vaste lijn gemist op dit moment: welke kant gaan we uiteindelijk op?
7	Ik ervaar dat er minimale aandacht is op school voor kwaliteit. Binnen mijn eigen klas richt ik mij daar wel heel erg op.
8	Prima. Wij staan voor kwaliteit en dit is terug te zien binnen onze school.
9	Prima.
10	Prima. Er zijn werkgroepen, regelmatig overleggen en klassenbezoeken/groepsbesprekingen etc.

School F:

Subthema: doelmatigheid

1	Goed: toetsen worden geanalyseerd, studiedagen zijn gericht op het verbeteren van telkens een ander vak. Soms is het wel een beetje naar gevoel: het eigenlijk nooit goed genoeg het moet als maar beter.
2	Matig: Het voelt alsof er niet/weinig geluisterd wordt naar de zorgen van het team. Dit heeft effect op de kwaliteit.
3	De aandacht is er zeker, maar misschien te veel verschillende gebieden, waardoor er geen duidelijkheid is waar de focus moet liggen. Ik denk dat het beter kan met een gericht doel en een taakverdeling die duidelijk is. Het is nu van alles een beetje, maar niet echt iets wat uitblinkt.
4	Kwaliteit is een hoofditem bij alles wat we doen!
5	Binnen de mogelijkheden op orde
6	Matig: Te weinig middelen (personeel) om echt goeie kwaliteit te waarborgen.
7	Die is hoog

Bijlage 6b: Resultaten open vraag auditteam

Te onderscheiden thema's: **geen beeld**, **zicht op kwaliteit**, **houding auditteam**, **ontwikkeling**

Onder geen beeld werden woorden als 'geen beeld', 'onvoldoende zicht', 'geen mening' etc. gecodeerd. Voor het thema houding auditteam waren dit woorden als 'critical friend', 'onafhankelijke blik', 'controleermiddel', 'soort inspectie' etc. gecodeerd. Het thema zicht op kwaliteit en ontwikkeling werd in twee codes gecodeerd: zicht op ontwikkeling waarbij woorden als 'zicht op kwaliteit', 'sterke en minder sterke kanten', 'kijk op kwaliteit', 'weten waar je staat' etc. werden gecodeerd en daarnaast de ontwikkeling die hieruit voortvloeit met woorden als 'schoolplan', 'verbeterpunten', 'constructief ontwikkelplan', 'haalbare doelen' etc. Er werd daarnaast het subthema 'gelden' gevonden bij school D. Hiervoor werden woorden als 'dure constructie', 'extra uitgaven', 'overheadkosten' etc. gecodeerd.

School A:

1	
2	Nog onvoldoende zicht op . Ik hoop op een echte 'critical friend', die niet uit is op be- of veroordelen, maar op het beter maken van de schoolorganisatie en de individuele leerkracht.
3	Nulmeting: Basis op orde? Prioriteiten stellen. Zicht op kwaliteit. Sterke en minder sterke kanten . Inspiratie voor schoolplan 2020-2024
4	Nog weinig beeld van . Veel wisseling van directie en/of personeel geeft weinig stabiliteit op een school. Ik hoop dat er ook goed gekeken wordt naar het behoud van personeel.
5	Ik denk dat het goed is de onderwijskwaliteit in kaart te brengen . Hopelijk wordt ook onderzocht en in kaart gebracht wat de werkdruk en te kort aan personeel met ons doet en op welke manier daar rekening mee gehouden gaat worden.
6	Ik heb hier geen beeld bij en laat het op mij afkomen. Wel ben ik voldoende door de directie ingelicht.
7	Omdat ik net terug ben van mijn verlof ben ik (nog) niet genoeg op de hoogte van de laatste ontwikkelingen om hier mijn mening op los te laten.

School B:

1	Nuttig. Verbeterpunten zijn altijd welkom.
2	Positief. Zij stellen de zaken weer scherp en zorgen voor een frisse kijk op de kwaliteit . Het geeft ook inzicht en richting aan verbetering .
3	Op zich een goede ontwikkeling om zo te kijken wat goed gaat en wat er beter kan . Het schept wel wat onrust als er dingen niet goed zijn, die wij net anders hebben aangepakt.

4	Het is goed dat een Nederlands bestuur zelf kwaliteit binnen de organisatie in kaart brengt maar 'interne auditteam' hoe bewaak je het feit van de slager die zijn eigen vlees keurt
5	Hier ben ik niet mee bekend, maar ik vind het goed dat de kwaliteit getoetst wordt. Toch is het afwerken van een lijst geen manier om de werkelijke kwaliteit te testen.
6	Het is goed om een team in de stichting te hebben die onbevooroordeeld de kwaliteit meet. Echter, doordat ze zo neutraal zijn en verder de scholen niet kennen vind ik het discutabel of zij dan binnen een bepaalde tijd de sfeer en cultuur kunnen zien en proeven en een juist oordeel kunnen vellen.
7	op zich een goede ontwikkeling om zo te kijken wat goed gaat en wat er beter kan. Het schept wel wat onrust als er dingen niet goed zijn, die wij net anders hebben aangepakt.
8	onafhankelijke blik, waardevol, motiverend, aangezet tot een constructief ontwikkelplan
9	Als een soort inspectie
10	Nog geen mening.
11	Goed

School D:

Subthema: gelden

1	Positief: Goed dat er door mensen van buitenaf kritisch naar de school gekeken wordt. Ik hoop dat onze school er veel aan zal hebben. Negatief: Erge dure constructie in tijden van zuinig doen en personeelstekorten. Andere besturen doen het met een aantal directeuren, evt. aangevuld met IB. Dus geen extra functies.
2	Eigenlijk onnodig: Extra uitgaven!
3	Niet nodig. Een waterhoofd op het stafbureau. Veel te veel geld naar allerlei functies op het stafbureau. Geld moet naar de kinderen en leerkrachten werkdruk verhogend.
4	
5	Zeer kritisch! Ik ben van mening dat een Nederlands bestuur info bij de directie dient te halen. Een extra auditteam is overbodig. Als school gaan wij hier geen profijt van hebben. De overhead kosten worden alleen maar nog groter. Dit ten koste van de werkvloer en dus uiteindelijk de kinderen.
6	Zolang dit meedenkend en helpend is prima, zodra dit merkbaar een controleermiddel is -- > argwaan.
7	Goed. Zolang er wel duidelijke kaders zijn naar wat er wordt gekeken en ook haalbare doelen worden gesteld in lijn met de visie van de school.
8	Ik vind het hoogst onnodig. Wij kunnen de kwaliteit prima waarborgen en in beeld

	brengen. Hier is geen auditteam voor nodig. FTE die beter in de scholen zelf ingevuld kan worden.
9	?
10	

School F:

1	?
2	
3	
4	Het is fijn om te weten waar je staat t.o.v. andere scholen als het gaat om kwaliteit als je vervolgens je handelen daarop kan afstemmen.
5	Wellicht kunnen zij haalbare verbeterpunten aankaarten.
6	
7	Ze zijn welkom.

Bijlage 7a: OCAI gegevens scholen A, B, D en F

In de tabellen is huidig A is de familiecultuur, huidig B de adhocratiecultuur, huidig C de marktcultuur en huidig D de hiërarchiecultuur.

School A (n = 6)

Descriptive Statistics							
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
HuidigA	6	35.83	40.83	38.0556	.70404	1.72455	2.974
HuidigB	6	22.50	39.17	31.2500	2.26067	5.53750	30.664
HuidigC	6	1.67	11.67	6.3889	1.45403	3.56163	12.685
HuidigD	6	13.33	29.83	24.1667	2.53348	6.20573	38.511
Valid N (listwise)	5						

School B (n = 28)

Descriptive Statistics							
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
HuidigA	28	47.83	24.17	72.00	46.4405	10.19877	104.015
HuidigB	28	31.67	6.67	38.33	22.5298	8.55713	73.224
HuidigC	28	31.67	.00	31.67	9.1964	6.57922	43.286
HuidigD	28	36.67	10.00	46.67	23.2024	9.46114	89.513
Valid N (listwise)	24						

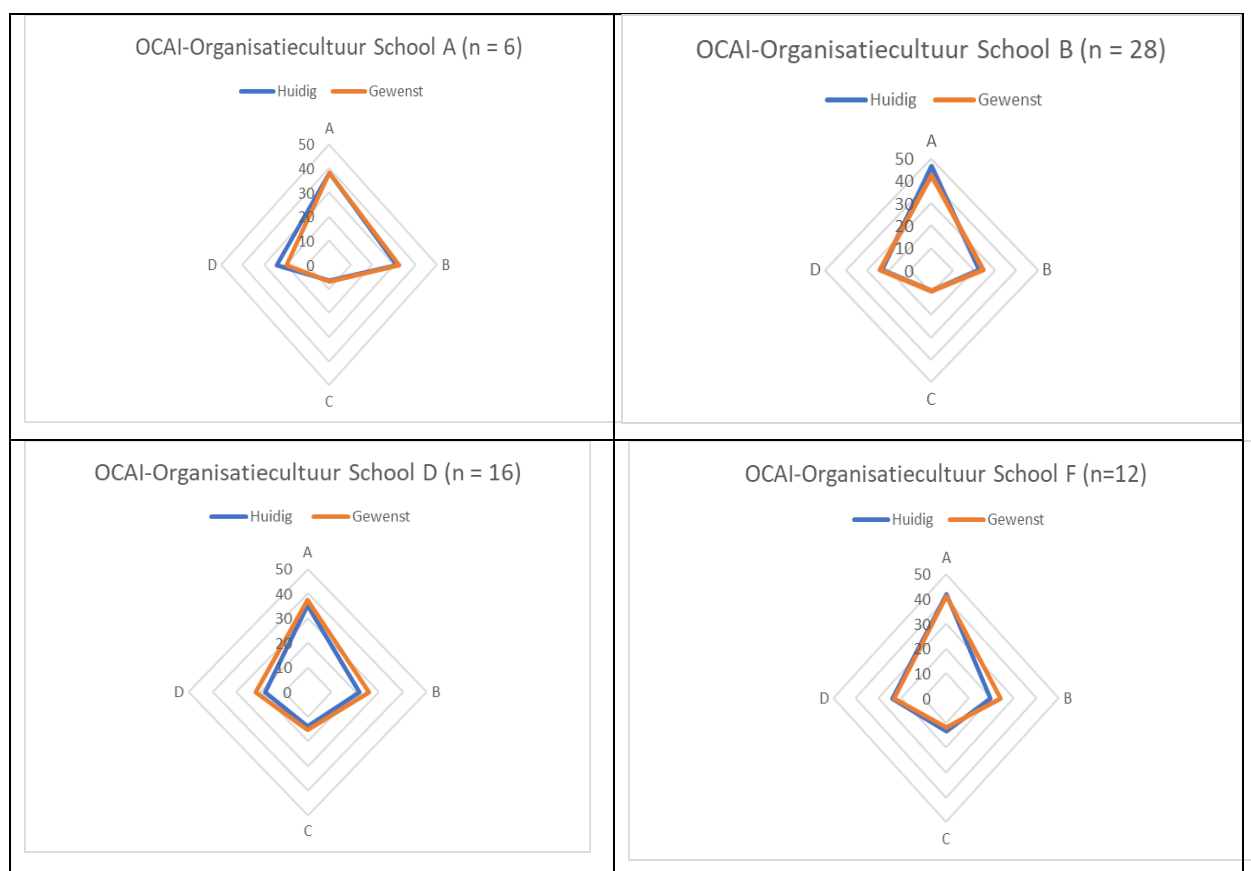
School D (n = 18)

Descriptive Statistics							
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
HuidigA	17	13.33	66.67	35.0980	3.09411	12.75736	162.750
HuidigB	17	11.67	29.17	21.8137	1.24639	5.13900	26.409
HuidigC	17	3.33	28.33	13.2843	1.59380	6.57139	43.183
HuidigD	17	6.67	31.67	17.9412	1.99586	8.22913	67.719
Valid N (listwise)	15						

School F (n = 12)

Descriptive Statistics								
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
HuidigA	12	35.00	26.67	61.67	41.9444	3.75817	13.01870	169.487
HuidigB	12	20.00	10.00	30.00	19.7500	1.71072	5.92610	35.119
HuidigC	12	21.67	.83	22.50	13.3333	1.98373	6.87184	47.222
HuidigD	12	22.50	13.33	35.83	23.9583	2.32132	8.04128	64.662
Valid N (listwise)	12							

Bijlage 7b: De overzichten van de organisatieculturen per school in een radar chart na tweede meting.



Bijlage 7c: Gegevens kwaliteitsbesef scholen A, B, D en F

School A (n = 6)

Descriptive Statistics							
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
KWASCH	6	7.64	8.82	8.0303	.17979	.44039	.194
KWALLN	6	7.60	8.20	7.7667	.09545	.23381	.055
KWAEX	6	8.00	9.60	8.7000	.24083	.58992	.348
KWAPROF	6	7.60	8.20	7.8333	.08028	.19664	.039
Valid N (listwise)	6						

School B (n = 28)

Descriptive Statistics							
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
KWASCH	28	5.45	8.73	7.6313	.14818	.78411	.615
KWALLN	28	5.00	8.20	7.4429	.12978	.68674	.472
KWAEX	28	5.00	9.40	8.0643	.17307	.91579	.839
KWAPROF	28	5.20	8.80	7.7804	.14716	.77869	.606
Valid N (listwise)	28						

School D (n = 18)

Descriptive Statistics							
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
KWASCH	18	6.00	8.73	7.0773	.17318	.73475	.540
KWALLN	18	7.00	8.00	7.5778	.08691	.36871	.136
KWAEX	18	6.00	9.00	7.6250	.20429	.86675	.751
KWAPROF	18	6.40	8.75	7.6250	.13137	.55737	.311
Valid N (listwise)	18						

School F (n = 12)

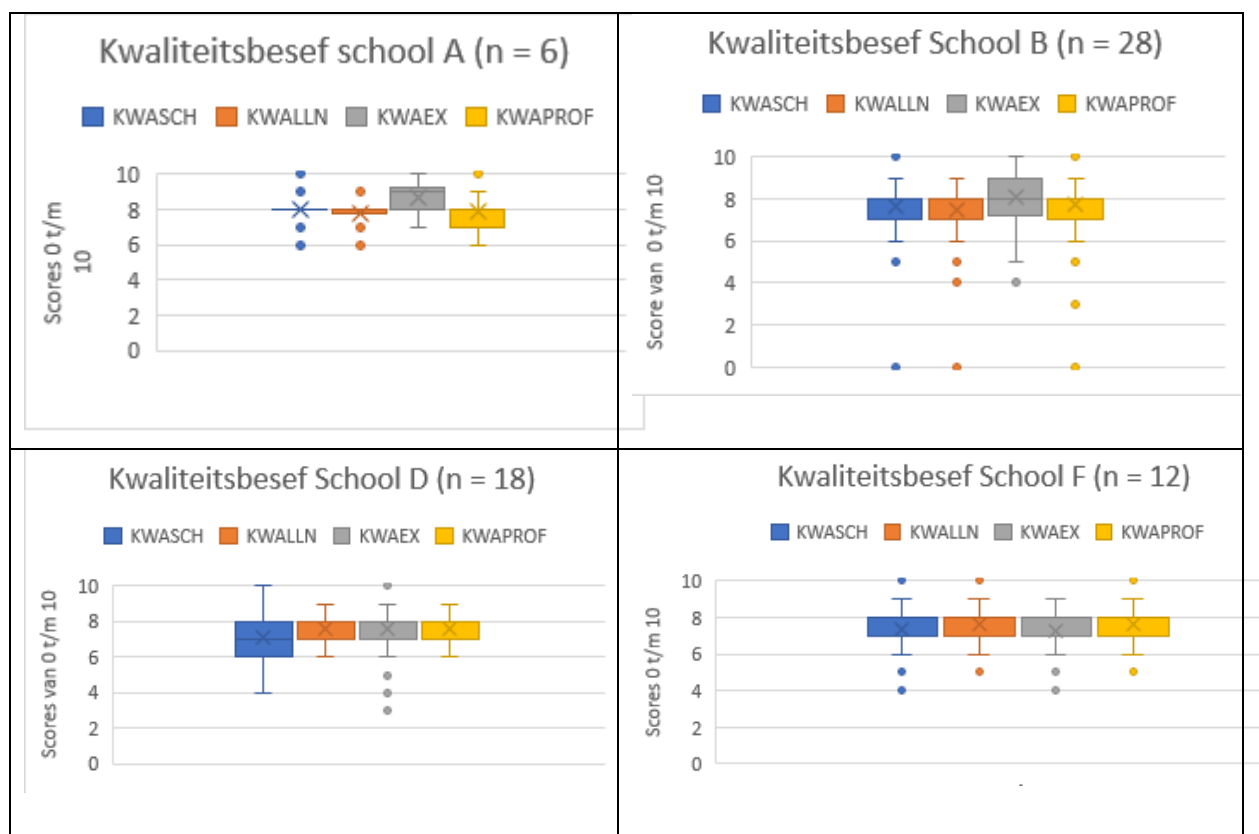
Descriptive Statistics							
	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation	Variance

	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Statistic
KWASCH	12	6.45	8.27	7.3897	.15225	.52739	.278
KWALLN	12	6.80	8.75	7.6458	.19651	.68073	.463
KWAEX	12	5.20	8.20	7.3000	.25406	.88008	.775
KWAPROF	12	6.40	8.60	7.6417	.20651	.71536	.512
Valid N (listwise)	12						

	School A (n = 6)	School B (n = 28)	School D (n = 18)	School F (n = 12)
KWASCH	8.0303	7.6313	7.0773	7.3897
KWALLN	7.7667	7.4429	7.5778	7.6458
KWAEX	8.7000	8.0643	7.6250	7.3000
KWAPROF	7.8333	7.7804	7.6250	7.6417

Bijlage 7d: Boxplot per school tweede meting

Het eerste wat opvalt is dat school A geen scores heeft onder de zes, terwijl er door de respondenten op de andere scholen ook tussen de 0 en 6 is gescoord. School A laat verder ook weinig spreiding zien, dit kan ook te maken hebben met de kleinere onderzoeksgroep. School B laat de grootste spreiding zien van de scholen. Op drie factoren is er zowel een nul als een negen of een tien gescoord. Het valt op dat de gemiddelde scores van de scholen D en F weinig van elkaar verschillen en dat ook de spreiding daarin geconcentreerd is.



Bijlage 8: Friedman's ANOVA tweede meting

Sample 1 – sample 2	N	Test statistic	Std. error	Std. Test statistic	Sig.	Adj. sig.	Effect size
KWASCHschool F- KWASCHschool B	12 28	2.083	.745	2.795	.005	.031	0.32
KWAEXschool F- KWAEXschool A	12 6	2.167	.745	2.907	.004	.022	0.51
Hierarchieschool D- Hierarchieschool F	18 12	-2.250	.745	-3.019	.003	.015	-0.41

De effect sizes zijn berekend voor de significante verschillen volgens de formule:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

(Field, 2013).

Bijlage 9a: Correlaties van de scholen (organisatiecultuur en kwaliteitsbesef).

School A (6)

				HuidigA	HuidigB	HuidigC	HuidigD	
Spearman's rho	KWASCH	Correlation Coefficient		-.030	-.030	.031	-.030	
		Sig. (2-tailed)		.954	.954	.954	.954	
		N		6	6	6	6	
		Bootstrap ^c	Bias	.019	.044	-.067	-.062	
			Std. Error	.527	.512	.596	.631	
		95% Confidence Interval		Lower	-.949	-.885	-1.000	-1.000
				Upper	.949	.973	.920	.894
		KWALLN	Correlation Coefficient		-.833*	-.525	.250	.463
	Sig. (2-tailed)		.039	.285	.632	.355		
	N		6	6	6	6		
	Bootstrap ^c		Bias	.034	.052	.019	-.022	
			Std. Error	.193	.373	.537	.452	
	95% Confidence Interval		Lower	-1.000	-.949	-.894	-.707	
			Upper	-.318	.447	1.000	1.000	
	KWAEX		Correlation Coefficient		.348	-.290	-.441	.348
		Sig. (2-tailed)		.499	.577	.381	.499	
		N		6	6	6	6	

	KWAPROF	Bootstrap ^c	Bias	-.039	.049	.037	-.055
			Std. Error	.556	.511	.433	.523
		95% Confidence Interval	Lower	-.949	-1.000	-1.000	-.894
			Upper	1.000	.800	.600	1.000
		Correlation Coefficient		.169	-.507	-.514	.676
		Sig. (2-tailed)		.749	.305	.296	.140
	KWASCH	N		6	6	6	6
		Bootstrap ^c	Bias	-.068	.043	.021	-.009
			Std. Error	.645	.342	.334	.298
		95% Confidence Interval	Lower	-.949	-1.000	-1.000	-.139
			Upper	.949	.316	.141	1.000

School B (n = 28)

				Familie	Adhocratie	Markt	Hiërarchie
Spearman's rho	KWASCH	Correlation Coefficient		-.051	.064	.004	.088
		Sig. (2-tailed)		.797	.746	.984	.655
		N		28	28	28	28
		Bootstrap ^c	Bias	-.013	.006	.010	-.007
			Std. Error	.189	.227	.202	.207
		95% Confidence Interval	Lower	-.429	-.393	-.397	-.339
			Upper	.305	.498	.396	.493

	KWALLN	Correlation Coefficient		.099	.215	-.113	-.230
		Sig. (2-tailed)		.616	.271	.567	.240
		N		28	28	28	28
		Bootstrap ^c	Bias	-.013	.004	.009	.006
			Std. Error	.187	.187	.183	.190
			95% Confidence Interval				
			Lower	-.300	-.188	-.438	-.571
			Upper	.435	.558	.282	.178
	KWAEX	Correlation Coefficient		-.052	.214	-.045	-.238
		Sig. (2-tailed)		.792	.273	.820	.222
		N		28	28	28	28
		Bootstrap ^c	Bias	.000	-.010	.004	.009
			Std. Error	.191	.193	.188	.185
			95% Confidence Interval				
			Lower	-.432	-.208	-.393	-.557
			Upper	.312	.554	.347	.145
	KWAPROF	Correlation Coefficient		.113	.043	-.185	-.041
		Sig. (2-tailed)		.566	.826	.347	.834
		N		28	28	28	28
		Bootstrap ^c	Bias	-.001	.002	.001	-.003
			Std. Error	.192	.196	.185	.190
			95% Confidence Interval				
			Lower	-.286	-.342	-.520	-.407
			Upper	.483	.427	.206	.344

School D (n = 18)

			Familie	Adhocratie	Markt	Hiërarchie
Spearman's rho	KWASCH	Correlation Coefficient	.481*	.106	-.029	.370
		Sig. (2-tailed)	.043	.676	.910	.131
		N	18	18	18	18
		Bootstrap ^c	Bias	.004	-.001	-.002
		Std. Error	.186	.265	.267	.243
		95% Confidence Interval	Lower	-.417	-.547	-.156
	KWALLN	Upper	.765	.601	.485	.771
		Correlation Coefficient	.293	-.129	-.307	.125
		Sig. (2-tailed)	.238	.610	.216	.622
		N	18	18	18	18
		Bootstrap ^c	Bias	.009	.011	.012
		Std. Error	.222	.252	.196	.221
	KWAEX	95% Confidence Interval	Lower	-.626	-.657	-.311
		Upper	.653	.362	.116	.529
		Correlation Coefficient	.383	-.199	-.207	-.196
		Sig. (2-tailed)	.117	.428	.410	.436
		N	18	18	18	18
		Bootstrap ^c	Bias	.011	.016	.029
		Std. Error	.247	.243	.231	.214

		95% Confidence Interval	Lower	-.167	-.660	-.634	-.565
			Upper	.782	.313	.279	.255
KWAPROF	Correlation Coefficient			.409	-.038	-.041	.318
	Sig. (2-tailed)			.092	.882	.870	.198
	N			18	18	18	18
	Bootstrap ^c	Bias		-.019	.006	.006	-.012
		Std. Error		.184	.255	.267	.232
		95% Confidence Interval	Lower	-.012	-.545	-.560	-.220
			Upper	.688	.448	.506	.713

School F (n = 12)

				Familie	Adhocratie	Markt	Hiërarchie
Spearman's rho	KWASCH	Correlation Coefficient		.081	.026	.381	-.058
		Sig. (2-tailed)		.803	.935	.222	.857
		N		12	12	12	12
	Bootstrap ^c	Bias		.012	.010	-.036	-.003
		Std. Error		.370	.320	.297	.316
		95% Confidence Interval	Lower	-.610	-.556	-.347	-.657
			Upper	.835	.686	.788	.558
	KWALLN	Correlation Coefficient		.053	.248	-.011	-.012
		Sig. (2-tailed)		.869	.437	.974	.969

		N	12	12	12	12
KWAEX	Bootstrap ^c	Bias	-.004	.002	-.015	-.004
		Std. Error	.347	.274	.339	.334
	95% Confidence Interval	Lower	-.614	-.393	-.689	-.653
		Upper	.737	.729	.612	.637
	Correlation Coefficient		.145	.253	.104	-.119
	Sig. (2-tailed)		.654	.427	.747	.714
	N		12	12	12	12
	Bootstrap ^c	Bias	-.003	-.009	-.015	.007
		Std. Error	.343	.243	.321	.304
	95% Confidence Interval	Lower	-.571	-.312	-.570	-.693
		Upper	.760	.642	.644	.515
KWAPROF	Correlation Coefficient		-.046	.280	-.190	.167
	Sig. (2-tailed)		.887	.378	.555	.605
	N		12	12	12	12
	Bootstrap ^c	Bias	.022	-.034	-.001	-.015
		Std. Error	.354	.309	.278	.332
	95% Confidence Interval	Lower	-.719	-.466	-.672	-.510
		Upper	.621	.756	.392	.795

Bijlage 9b: Regressieanalyse

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.516	.266	.220	.64893

a. Predictors: (Constant), Familiecultuur

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2.440	1	2.440	5.794	.029
	Residual	6.738	16	.421		
	Total	9.178	17			

a. Dependent Variable: Kwaliteit van de school als professionele werkomgeving

b. Predictors: (Constant), Familiecultuur

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6.326	.347		18.205	.000
	Familiecultuur	.019	.008	.516	2.407	.029

a. Dependent Variable: Kwaliteit van de school als professionele werkomgeving

Bootstrap for Coefficients

Model	B	Bootstrap ^a				
		Bias	Std. Error	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval	
					Lower	Upper
1	(Constant)	-0.015	.359	.001	5.456	6.926
	Familiecultuur	.001	.010	.022	.002	.047

Bijlage 10a: Kwalitatieve teksten scholen huidige kwaliteit tweede meting

Thema's: **Positief**, **negatief**, **focus op kwaliteit** en **betrokkenheid team**

Woorden als: 'goed', 'prima', 'ruim voldoende', 'veel aandacht voor' en 'hoog' werden als positief gecodeerd en woorden als 'nihil', 'slecht', 'onvoldoende' en 'niet super' werden als negatief gecodeerd. Woorden als 'aandacht kwaliteit', 'monitoren kwaliteit', 'gericht op verbeteren', 'kwaliteit waarborgen' etc. werden als focus van kwaliteit gecodeerd en woorden als 'teamverband', 'met elkaar', 'samenwerken', 'betrokkenheid', etc. werden als betrokkenheid team gecodeerd. Er zijn door de codering drie thema's ontstaan: perceptie kwaliteit (positief of negatief), de focus van de kwaliteit en de betrokkenheid van het team.

School A

Subthema's: Geen.

1.	Prima , iedereen zorgt de kwaliteit binnen de groep .
2.	Prima .
3.	Prima kwaliteit en altijd bezig met verder ontwikkeling .
4.	Aanvraag, kan meer gestructureerd pdca . Audit geeft goede sturing hierop.
5.	We zijn altijd bezig met de kwaliteit binnen onze school.
6.	Goed .

School B

Subthema's: Geen.

1	Nadruk ligt nog te veel op de dagelijkse gang van zaken. Meer aandacht gewenst op vernieuwing van onderwijs (leer)concepten . De uitdaging van de veranderende behoeften van de leerlingen en ons antwoord daarop. Onze rol binnen een Nederlands bestuur.
2	Goed ! Naar mijn idee wordt alles op een transparante manier verteld.
3	In positieve ontwikkeling .
4	Positieve ontwikkelingen
5	Die is voor mij ruim voldoende .
6	Goed
7	Ruimvoldoende . Ik vind het best lastig op dit goed in te kunnen schatten, omdat het mijn eerste jaar op de School B werk.
8	Goed

9	We zijn nog steeds aan het verbeteren. De kwaliteit wordt zichtbaar beter.
10	Hoog! Er wordt op dit moment veel gedaan om de kwaliteit te verbeteren.
11	Goed
12	Voldoende. Veel werkgroepen/prettige sfeer.
13	goed, actieve werkgroepen. Team staat open voor vernieuwingen.
14	Er wordt hard gewerkt om de kwaliteit te verhogen en te waarborgen. Voor ieder vak is een projectgroep die op regelmatige basis bij elkaar komen en terugkoppeling geven aan het team.
15	Er wordt op de achtergrond hard gewerkt aan de aandachtspunten n.a.v. auditbezoek om de kwaliteit leerlingzorg te verbeteren. Hopelijk volgend jaar meer zichtbaar op de werkvloer.
16	Er is aandacht voor de kwaliteit binnen de school. Kwaliteit wordt gewaarborgd en geëvalueerd. Mening en gedachten worden gedeeld door jong en oud.
17	Ik denk dat er veel aandacht is voor kwaliteit op de werkvloer, maar dat dit misschien op een betere/ meer effectieve manier gerapporteerd en geëvalueerd kan worden.
18	Ik vind dat er veel aandacht wordt gegeven en veel tijd in wordt gestoken. Het is een fijne school om te werken. Er wordt naar je geluisterd!
19	Aandacht is ruimvoldoende. Continue overleg over verbeterpunten. Maar uiteraard altijd verbetering mogelijk.
20	Goed met altijd ruimte voor verbetering.
21	Positief/in ontwikkeling/ opbouwend en werkbaar
22	Te weinig zicht op
23	De kwaliteit is goed, je hebt de ruimte om je professioneel te ontwikkelen!
24	Er is een grote verandering bezig, veel aandacht voor vernieuwing. Ik ervaar dit als prettig.
25	Ik zie verbetering
26	Daar is veel aandacht voor. Intenties zijn prima. Moet naar mijn idee wel veel systematischer met meer ordening en borging. Professioneler dus.
27	Op dit moment veel ruimte voor verbetering. ICT voldoet absoluut niet aan deze tijd.
28	We proberen vernieuwend bezig te zijn. De inzet daarvoor is groot!

Subthema: afwezigheid management

1	Nihil. Er is een adjunct die niet ingewerkt is en weinig weet en een interim die er meer niet dan wel is.
2	Het MT is niet voltallig. Dus er zijn nu dingen blijven liggen (functioneringsgesprek- > klassenbezoek).
3	Het is fijn dat we een directeur krijgen.
4	In orde wat mij betreft
5	Onvoldoende
6	Weinig aandacht voor kwaliteit
7	In het half jaar dat ik hier werkzaam ben heb ik geen klassenbezoek ontvangen.
8	Geen directie gedurende het jaar. Wel adjunct die ingewerkt moet worden. Zaken bleven liggen enz.
9	Kan beter, beetje stuurloos.
10	Op dit moment prima. Soms is het wel lastig om kwaliteit te bieden bij grote groepen. Op dit moment 31 lln in gr. 1-2 waarbij je rekening moet houden met 6 niveaugroepen.
11	Slecht door het ontbreken van directeur.
12	Een lastig jaar achter de rug ijm ontbreken MT.
13	Ik vind dat er geen eenduidige lijn is. Dat kan komen door wisseling van directie (1), 2 vestigingen met ieder eigen cultuur (2), leerkrachten die binnen het bedrijf een eigen koers varen (3)
14	Dit ervaar ik als 'aanwezig'. Processen worden snel en vlug doorlopen. Ik mis professioneel eigenaarschap. De communicatie moet transparanter en gestructureerd.
15	Door het missen van 'vaste leiding' /MT is de aandacht hierop minder geweest dan gewenst/noodzakelijk. Ik verwacht dat dit komend jaar hopelijk zal veranderen. De kwaliteit van onderwijs is goed op West.
16	Op dit moment niet super. We doen wat we doen maar zijn niet bezig met echt goede verbeteringen.
17	Kan beter. Veel staat stil vanwege wijziging MT.
18	De kwaliteit van collega's worden zoveel mogelijk gehoord. Daarnaast wordt het opgepakt en uitgevoerd op de juiste manier.

School F

Subthema: Geen.

1.	Er is een open cultuur om dingen bespreekbaar te maken. Ook is er mogelijkheid voor professionalisering.
2.	Prima
3.	Voldoende
4.	Goed
5.	Er is aandacht voor luisteren, tips, maar de actie blijft uit.
6.	Goed, resultaten worden bijgehouden. Per groep maar ook schoolbreed. Krijgen daar regelmatig feedback over/ en of studiedagen.
7.	Goed. Het blijft lastig de verhouding tussen inhoud en administratie goed te houden qua tijd.
8.	Kan meer en beter maar zeker voldoende.
9.	Goed. Klassenbezoeken, reflectiegesprekken, goede communicatie, samenwerking collega's.
10.	Kwaliteit is van groot belang. Ieder die ermee te maken heeft, wordt doordat weer even 'op scherp' gezet. Kan soms ook wel 'lastig' zijn, aandacht op het eigen functioneren.
11.	Aandacht wordt beter maar is nog niet optimaal. Vooral communicatie over kwaliteit zou beter kunnen.
12.	Goed

Bijlage 10b: Resultaten open vraag auditteam

Thema's: perceptie over het auditteam: positief, negatief, geen beeld; houding auditteam en ontwikkeling.

School A

1.	Nog geen terugkoppeling gezien.
2.	-
3.	-
4.	Ondersteunend, richtinggevend
5.	Fijn, goede feedback
6.	Geeft de school tips/tops voor de inspectie. Dit is goed verlopen.

School B

1	Goed dat de scholen tegen het licht worden gehouden. Zo lang de discrepantie tussen de regels en praktijk niet te groot is. De beoordelingscriteria moeten de situatie op de verschillende scholen recht doen.
2	Prima dat het gebeurt!
3	Prettige 0-meting waaruit een ontwikkelplan is ontstaan.
4	Prima.
5	Gezien mijn functie niet van toepassing.
6	Positief
7	Preventief functioneel. Kijken waar we beter op in kunnen zetten.
8	Positief
9	Ik vind dit nog moeilijk in te schatten. Tijdens de proefsessie van het auditteam aan onze school heb ik het als positief ervaren.
10	Zij hebben de ontwikkeling in kaart gebracht.
11	Positief
12	Niet veel ervaring mee.
13	Goed om de kwaliteit binnen de organisatie te bewaken.
14	Te weinig zicht op wat precies de rol is dus geen mening.
15	Geen mening, dubbel.
16	Een goed middel om de samenwerking binnen een Nederlands bestuur (een goed middel om het overzicht te behouden binnen de stichting) te optimaliseren. Wel vind

	ik een aandachtspunt hoe erg de observatie + beoordeling mee weegt voor een school.
17	Ik denk dat het auditteam goed ingezet kan worden voor bewustwording van kwaliteitseisen en het maken van een sterkte/zwakte analyse voor de school (t.b.v. beter onderwijs).
18	??
19	zinvol
20	zinvol
21	Positief; kan binnen een organisatie hulp bieden/ richting geven aan ontwikkelingen ev beleid --> zorg voor goede (zelf) evaluatie
22	Goede ontwikkeling. Je krijgt ook een beeld van alle scholen binnen de organisatie.
23	zinvol
24	zinvol dat dit gebeurt, elkaar bekijken is nuttig en feedback krijgen.
25	nog geen ervaring mee
26	Prima om heel kritisch naar jezelf te kijken!
27	Lijkt me een goede zet. Feedback helpt in te verbeteren van de kwaliteit.
28	Vind ik een lastige vraag, de tijd zal het leren. Hoop dat het de scholen en het onderwijs ten goede komt.

School D

1	Niet nodig.
2	Niet mee te maken gehad.
3	Op zich goed dat de kwaliteit v/d school/scholen bewaakt wordt. Hopelijk wel objectief.
4	Niet prettig, legt druk op leerkrachten, het geeft stress aangezien ze je niet kennen en het een momentopname is.
5	niet nodig.
6	Goed.
7	Ik vind het zelf niet prettig. Ik heb het idee dat ik word beoordeeld. Deze mensen kennen mij en de groep/huidige situatie. Het is een momentopname.
8	Geen meerwaarde!
9	
10	Ze kwamen afstandelijk en zakelijk over tijdens de schooldag liepen ze door de gang en kwamen niet bij mij in de klas.
11	Team kwam afstandelijk over, ik voelde geen wisselwerking.

12	Afstandelijk
13	Geen mening, is nieuw. Ben benieuwd of wij terugkrijgen wat is opgevallen en wat zorg/aandachtspunten zijn.
14	Ik heb hier nog weinig input van gekregen. Inspiratie??
15	Vooralsnog met het idee dat ik dit niet echt nodig vind. Wat levert dit op voor ons als school en mij als leerkracht?
16	Ik vraag me af of geld wat in de scholen moet komen nu niet aan verkeerde dingen wordt uitgegeven door dit auditteam.
17	objectieve meting, onafhankelijke adviezen.
18	Ik wist het bestaan er niet van. Nu ik erover hoor klinkt het als een momentopnamen en hoop ik dat er goed naar het personeel wordt geluisterd.

School F

1.	Nuttig. Het is een gelegenheid om dingen te bespreken die anders niet besproken worden.
2.	-
3.	Nog niet veel mee te maken.
4.	Prima
5.	Geen idee
6.	-
7.	Het auditteam kan een zeer positieve rol vervullen door het meedenken en mee ervaren van/met/in praktijksituaties. Nadeel kan zijn dat het te beoordelend wordt.
8.	Toegevoegde waarde als kritische partner.
9.	Handelen naar wat zij willen zien op dat moment.
10.	Auditteam kan misschien meer 'objectief' kijken naar de school.
11.	Controle op cijfers is prima. inhoudelijk commentaar hoeft niet. We weten vaak zelf de verbeterpunten wel.
12.	Met een open blik.

Bijlage 11: Kolmogorov-Smirnov two-sample test voor- en nameting scholen

		KWALLN School B
Most Extreme Differences	Absolute	.545
	Positive	.545
	Negative	.000
Kolmogorov-Smirnov Z		1.425
Asymp. Sig. (2-tailed)		.034

Bijlage 12: Focusgroepinterview member check getranscribeerd.

Onderzoeker: Member is inderdaad iets wat je moet doen ook heb ik dit gedaan, een groepsinterview omdat je dan ook soms wat meer informatie krijgt achter de ruwe data die je hebt. Waarom nu dit onderzoek. Een Nederlands bestuur had een auditteam samengesteld om interne audits te gaan doen om meer zicht te krijgen op de kwaliteit van de scholen. Maar een van die standaarden van het hele kwaliteitskader is kwaliteitscultuur en het is heel lastig gebleken om dit te kunnen meten. Niet alleen door het auditteam, maar ook landelijk. De inspectie heeft dit in het onderzoekskader, maar er zijn tig verschillende opvattingen wat nu precies kwaliteitscultuur is. Dus hoe kun je dit nu meten. Ik heb dit onderzocht. Uit de literatuur blijkt dat je kwaliteitscultuur kan meten deels door de organisatiecultuur te meten en deels om het kwaliteitsbesef te meten, deze hebben overlappingen. Dus dat heb ik ook gedaan. Ik ben naar de scholen geweest met vragenlijsten enerzijds over kwaliteitscultuur/organisatiecultuur waarin je verschillende stellingen kreeg. Je kreeg 4 stellingen waaraan je punten moest verbinden. Daarnaast kwaliteitsbesef waar je 30 stellingen kreeg en dan een 0 tot 10 cijfer voor moest geven. Dat zijn de vragenlijsten geweest. De eerste meting van de februari/maart en de tweede meting was juni/juli. Het onderzoek is om te kijken of er een verschil zit tussen die eerste en tweede meting, dat is nog maar de vraag, want bij sommigen is de audit nog maar heel kortgeleden. Bij de eerste meting heb ik alle scholen gevraagd lijsten in te vullen. Helaas kwam daar niet zo heel veel reactie op alleen van jullie vier scholen had ik genoeg. Daardoor ben ik ook met jullie vier scholen verder gegaan met de tweede meting. De onderzoeksvragen. De hoofdvraag: Wat is het effect van interne audits op de kwaliteitscultuur in relatie met het kwaliteitsbesef op het primair en speciaal primair onderwijs binnen een Nederlands bestuur. De deelvragen zijn: Wat is de huidige situatie? In de eerste en de tweede meting. Wat is de situatie na de audits? Het is dan mooi dat je twee scholen hebt die wel een audit hebben gehad en twee die geen audit hebben gehad, want dan zou je idealiter een verschil kunnen zien. Nu waren de audits nog maar recent dus dat is dan nog maar de vraag. En is er dan een verklaring voor te vinden. Even een stukje achtergrondinformatie over de organisatiecultuur. Er zijn vier organisatieculturen opgenomen in de vragenlijst. Een is de familiecultuur: intern gericht, flexibel, wederzijds vertrouwen, echt een familie, een open cultuur, open communicatie en een leider in zo'n school is ook echt iemand die mensen bij elkaar brengt een mentor en facilitator. Ook aan de kant van flexibiliteit, maar extern gericht is de adhocratiecultuur. Dit echt dynamisch, innovatief, creatief, echt voor willen gaan, doorzettingsvermogen, ook wel een open sfeer, maar echt wel een van kom we gaan er allemaal voor. De leider is echt een innovator met visie. Je hebt ook culturen die intern en extern gericht zijn, maar meer beheersend zijn. Zo heb je de marktcultuur, echt gericht op het product/naar buiten, resultaatgericht, presteren, competitie, toekomstgericht, de leider is hierin een goede producent. Hierarchiecultuur: Een goed

georganiseerd, alles gestructureerd, goed afgesproken met veel precisie, effectief en alles gaat volgens procedures en het leiderschap is daar controle, monitoren op de regels. Dit was even een stukje achtergrond over de vier culturen die je zo terug zal zien. Nou was dit de eerste meting. School A is naam school, School B is naam school, school D is naam school en school F is naam school. En je ziet dat de familiecultuur de grootste/hogste score heeft gehaald. En mijn vraag is nu, herken je dit op de school waar je werkt? Merk je dat de familiecultuur het grootst is?

School A, B, F: ja, ja, jazeke

Onderzoeker: In hoeverre merk je dat?

School A: Ik denk dat wij ook best wel een heel trouw team hebben, mensen die heel goed gedijen met elkaar. Mensen zitten daardoor ook al heel lang bij elkaar, vinden steun bij elkaar. Veel openheid en loyaliteit.

School F: Niet bang te zijn bij je collega te raden te gaan en dat je dan heel open/ als je ergens mee zit, dat dit dan kan ventileren.

School A: ja, ja.

School F: En dat vind ik wel heel belangrijk omdat je toch met elkaar moet doen, zeg maar. En niet op je eigen eilandje blijven zitten.

Onderzoeker: Herkennen jullie dat ook bij school D?

School D: Ja, ik herken het wel, wel minder. Bij ons is het ook wat lager, ik herken wel dat daar een splitsing in zit over hoe daarover gedacht wordt. Qua personen denk ik ook wel meer neigen naar een andere cultuur, omdat daar ook verschillende culturen heersen. Qua ventilatie is er zeker wel, maar in die ventilatie wordt er dan ook wel weer wat van elkaar verwacht.

Onderzoeker: Waar denk je dat mensen liever naar neigen qua cultuur.

School D: Blijkbaar wel familiecultuur, maar ook wel naar adhocratiecultuur. Innovatieve en drive is herkenbaar.

Onderzoeker: Dit was de eerste meting, als we nu gaan kijken naar de tweede meting. Je ziet ook dat er niet veel verschil zit tussen de huidige en gewenste cultuur. Is dit herkenbaar?

School B: Ze voelen zich veilig en vertrouwd.

School F: Ik denk dat het ook wel ermee te maken heeft dat je weinig conflicten in die zin met elkaar hebt. En dat je eigenlijk als school met elkaar dezelfde kant op denkt, visie.

School A: Ik denk dat het bij school A heel logisch te verklaren is. We hebben toch best wel een paar roerige jaren achter de rug, is van twee locaties naar een locatie gegaan. We hebben afgelopen vier jaar vijf verschillende directeuren gehad. Er is nu rust. De huidige directeur heeft eerst weer wat dingen moeten

neerzetten, vanwaar de gewenste situatie dat we nu weer meer op visie gaan richten, maar dat kon gewoon nog niet. En er is hard gewerkt om eerst een aantal dingen goed neer te gaan zetten. Dus ik herken het zeker en nu weer de blik vooruit. Nu er qua organisatie dingen staan hoop je voor een langere tijd kunt gaan bouwen.

Onderzoeker: Je wel dat bij iedereen de marktcultuur minder aanwezig is. Waar denken jullie dat dit aan ligt?

School A: Ik hoop toch dat het onderwijs wat minder gericht zou moeten zijn op presteren en beter willen zijn dan je buurman. Ik denk dat je gewoon het beste uit je leerlingen wilt halen en .

School F: ... niet ten koste van een ander.

School A: nee, nee, niet ten koste van een ander. Het is niet de winst van haha we hebben lekker meer kinderen, dan de burens. Fijn als dat zo is, maar dan moeten ze kiezen voor jouw visie en hetgeen wat jij als school biedt.

School D: De zorg staat meer voorop en niet zozeer het product. En inderdaad als ik die indicatoren las, dan neig je ook wel erg naar het denken van bedrijfsmatig en marktachtig en dat niet ligt niet bij het hart van onderwijs.

School B: Ik denk ook misschien dat een stukje management misschien wel iets meer naar neigen omdat ze dat nodig hebben om een goede basis neer te zetten. Maar als je voor de groep staat ben je daar helemaal niet mee bezig. Voor mij hoeft dat helemaal niet, het is belangrijk dat die kinderen zich goed ontwikkelen. Dus vandaar dat je dit krijgt, als je dit alleen onder directie had gedaan dan was het misschien ietsje meer die kant op gegaan. Ook niet veel meer verwacht ik, maar misschien wel ietsje meer.

School F: Het competitieve zit er dan niet zo in.

School B: Nee, helemaal niet, niet van ik moet en ik zal, ik denk alleen binnen het leiding geven iets meer van het lange termijn en dan moet je meer zo gaan denken.

Onderzoeker: Dan gaan we naar de tweede meting, die is natuurlijk pas geweest. Ook weer school A is naam school, school B is naam school, school D is naam school en school F is naam school. Je ziet ook weer dat de huidige situatie de familiecultuur het grootst is.

School A: Maar wel wat minder geworden.

Onderzoeker: het is iets inderdaad iets minder geworden. Zijn er ideeën over hoe dat zou komen?

School D: Ik denk dat cultuur ook heel veel te maken heeft met welke personen leidinggeven. Ik denk dat dit vooral bij ons op school is terug te zien. Ik vind het wel opvallend dat wij dus nu iets meer naar de markt gericht zijn gegaan blijktbaar. Ik vraag het mij af hoor, hij zat net ook al daar.

Onderzoeker: Het is ongeveer hetzelfde gebleven.

School B: Voor school B is het wel een andere situatie. Meer innovatief.

Onderzoeker: Kan je dat verklaren?

School B: Ik hoop dat het door mij komt. We zijn natuurlijk wel, niet door mij alle gekheid, we zijn wel aan de slag gegaan na jaren van stilstand en wel naar aanleiding van de audits hebben we wel een slag gemaakt. Ik ben dus heel erg blij om te zien dat de leerkrachten dat dus wel wensen. Dat ze wakker geworden zijn.

School D: Dat zie je ook wel bij school D dat het gewenste is iets meer dan het huidig nu is naar adhocratiecultuur.

Onderzoeker: Je ziet misschien ook wel hier het management terug dat niet heel erg aanwezig is geweest en hier ook wel meer naar.

School D: Er ligt nu ook wel meer verscheidenheid toch wel inderdaad. Welke rol heeft een directie daarin in welke cultuur je gaat. Nu kiest iedereen toch voor zijn eigen cultuur.

School F: veiligheid.

School A: Bij school A zie ik weinig verschil tussen huidig en gewenst, maar wel dat het al wel meer richting adhocratiecultuur gaat neigen. Dat was natuurlijk toen de wens en ik hoop dat, we weten zelf nog niet de uitkomsten van het auditteam. Die hebben we nog niet gezien, maar misschien heeft het bezoek van het auditteam wel weer eventjes bewust van gemaakt, zo van er heerst nu rust laten we weer gaan richten op een visie en een aantal dingen.

Wat ook meespeelt bij ons is dat we gelukkig weer zijn gaan groeien. Iedereen leeft ontzettend mee, komt er een derde kleutergroep ja of nee. En toen werd er gewoon een harde eis aan gesteld jullie moeten minimaal nog zoveel aanmeldingen hebben om een derde kleutergroep op te starten. In een keer kwamen er acties en gingen collega's actief werven en dat zijn dingen waar je voorheen nooit mee bezig was en nu in een keer zijn we ons daar wel bewust ervan. Van ja die groei zullen we moeten halen, want anders loopt het dadelijk voor deze school ook niet.

School F: Hebben jullie PR gedaan of niet?

School A: Ja, PR zijn we mee bezig, maar vooral heel veel werven onder bestaande ouders. Broertjes en zusjes, mensen aanspreken en alles wat er gebeurt huppakee de krant maar weer bellen om te vragen of ze langskomen. Het zijn van die dingen waar je normaal niet bij stil staat, maar wel heel erg kan helpen.

School F: Wij zijn daar eigenlijk helemaal niet mee bezig.

School A: Nee, maar misschien ook, jullie school is al vrij lang steady. Nou ja goed, je hebt al een aantal jaren dezelfde directeur, je hebt wel twee locaties, terwijl bij school A natuurlijk de sluiting van de andere locatie en de rol tussen de gemeente en een Nederlands bestuur die steeds weer opnieuw in die krant kwam en dat is nu allemaal achter de rug dus. Alleen al het feit, er is nu een betrokken directeur en die zet dingen neer en ik denk dat dat ook heel fijn is en dat straalt uit naar de ouders. Diezelfde mensen zitten er dus ook nog steeds, dan zullen die het echt wel naar de zin hebben. Er worden allerlei dingen ontwikkeld.

Onderzoeker: Dit was een stukje organisatiecultuur en ik wil jullie meenemen naar het kwaliteitsbesef. Daar heb ik ook twee metingen gedaan. Je kreeg natuurlijk 30 vragen/stellingen en daar moest je 0 tot en met 10 op beantwoorden. Bij statistiek moet je dat door een factoranalyse halen en die maakt er factoren van en er kwamen eigenlijk vier factoren uit. Eentje ging over, KWASCH, kwaliteit van de school als professionele werkomgeving. Vragen over interne communicatie, kwaliteit van het onderwijs, besluitvorming en betrokkenheid daarvan, ondersteuning van je leidinggevende en collega's. Dan heb je KWALLN, dat is de kwaliteit van het onderwijs aan de leerlingen. Dit gaat over de leskwaliteit, leerlingenondersteuning, leerlingenprestaties, duidelijke verwachtingen naar leerlingen. KWAEX, is de kwaliteit van het onderwijs richting externen: zou je je school aanbevelen aan iemand anders, zoals collega's, de informatie naar alle stakeholders. De kwaliteit van je eigen professionaliteit, KWAPROF, is de laatste is het inzetten van je eigen expertise, verantwoordelijkheden of deze eerlijk zijn verdeeld, zijn er gelijke kansen en is er erkenning en waardering. Dus dat zijn de vier factoren, die 30 stellingen zijn in deze vier factoren verdeeld. Dit gebeurt door een statistiekprogramma die daar allerlei sommetjes op loslaat, zo kwamen er vier factoren uit. Dit is de eerste meting en dit is de tweede meting. Dan zie je inderdaad dat bij de eerste meting de hoogste gemiddelden eigenlijk kwamen bij de kwaliteit richting de externen. Behalve bij school F, daar was de kwaliteit van het onderwijs voor leerlingen.

School F: Wij doen niet aan PR. Misschien een aandachtspuntje.

Onderzoeker: En hier bij de tweede meting zie je ook weer, als is hij hier bijna niks (het verschil is bij 1 school maar 0.01). Ook weer de externen, en ook weer bij school F is die van de leerlingen het hoogst. Valt jullie hier iets aan op? Is er iets dat je verbaast? Of is het inderdaad zo?

School A: Het valt me wel op bij school A dat bij de tweede meting alles hoger is gescoord, dan bij de eerste meting. Dat is niet standaard dat ik dat bij iedereen zie. Dus mogelijk is dat wel.

School B: Bij school B is alles lager.

School D: Wij hebben ook alles lager.

School D: Misschien ook omdat het bijna het einde van het schooljaar is.

School A: Ja, maar dan zou die dat bij ons ook zijn. Dus ik weet niet, geen idee wat daar de verklaring van is, maar het valt mij wel op in vergelijking met de andere scholen dat ik denk hé. Ik denk wel dat bij de tweede meting andere mensen hem hebben ingevuld. Gezien de situatie waar je bij ons op school kwam en we het ter plekke ingevuld hebben, dat was wel een andere groep dan die eerder had aangegeven ingevuld te hebben. Dan kan een verklaring zijn.

School B: Bij ons kan het ook een verklaring zijn dat mensen bewuster waren met het invullen. We zijn bewuster met dingen begonnen en de rust tijdens het invullen. We hebben het tijdens een studiedag gedaan waardoor iedereen de tijd had om het op zijn gemak even in te vullen. En niet tussendoor en dat ze ook met elkaar hebben zitten praten over van hoe of wat. En het verschil is niet heel groot maar er zijn wat verschillen.

School F: Wij zijn wel gespitst op die kwaliteit naar leerlingen, dus dat klopt wel aardig.

Onderzoeker: En dat merk je ook op school?

School F: Ja.

Onderzoeker: Waaraan merk je dat?

School F: Omdat we heel erg met die zorgleerlingen bezig zijn. En die juist een extra steuntje willen geven om verder te kunnen komen. En dan moet je wel uitkijken dat je anderen niet vergeet.

School D: Maar daar hebben jullie ook wel hoge scores op bij de eerste meting.

School F: jawel, daarom klopt het dus dat we erg mee bezig zijn. En de externen zie ik ook duidelijk terug.

School D: Typisch hè, dat het de laatste jaren zo'n grote rol heeft genomen die kwaliteit naar externen.

School F: Het gaat erom om zieltjes te winnen. En daar zijn we eigenlijk helemaal niet mee bezig.

School B: Wij helemaal niet, want wij hoeven helemaal geen zieltjes te winnen. Wij zitten vol. Ik heb er vandaag drie gebeld dat het helemaal niet kon.

School A: Bij ons heeft het natuurlijk al een locatie gekost, dus daar zijn mensen gedwongen door overgeplaatst en ik denk dat je daardoor toch een ander besef hebt gekregen van het belang van ja je hebt nu nog maar één locatie. Daar willen we een gezonde locatie van houden en mogelijk ook gezonder maken.

School F: en interessanter maken.

School A: Ja.

School D: Dat met externen is dat ook met andere stakeholders, dus ook misschien zorg? Want je hebt nu binnen het regulier onderwijs steeds meer contact met partners die de zorg van leerlingen op zich nemen.

School F: of begeleiden.

School D: Begeleiden in de klas of de leerkracht. Leerling zelf begeleiden.

Onderzoeker: Hebben jullie zelf nog vragen over het onderzoek?

School D: Ik ben heel benieuwd wat de resultaten uiteindelijk zullen zijn. Ik vind het altijd wel mooi onderzoek. En wat voor gevolg het heeft.

School F: En wat voor prognose voor de toekomst zou kunnen zijn.

School D: Het is misschien snel gezien, maar het lijkt of de audits daadwerkelijk een rol hebben gespeeld en gaan innemen. Ook qua cultuur.

School A: Ik hoop ook dat dat inderdaad een jaarlijks terugkerend iets wordt, want nu werd het best wel nog gezien als wauw we worden beoordeeld. Het is nog zo niet, als er al iemand langs komt, dan was het altijd iemand die kwam kijken of jij het wel goed deed. En als je weet dat is ieder jaar en ze komen meten en het enge ervan afgaat en mensen gewoon laten zien dit hebben wij in huis en geef ons alsjeblieft feedback hoe we kunnen groeien. Op persoon of op school, waar liggen je blinde vlekken, bij ons is juist dat we al heel lang met een vaste groep zitten, waardoor je niet altijd meer je ontwikkelpunten goed ziet.

School B: Dat is wat er op school B inderdaad is gebeurd.

School A: Ik denk dat dat heel gezond is.

School B: Vanuit de audit kregen we zulke concrete handreikingen dat je het ook heel duidelijk naar het team kan presenteren en dat je handvatten hebt om ook echt concreet aan de slag te gaan.

School A: Maar dat kan je ook echt. Het kan je keuzes beïnvloeden voor visie of speerpunten voor volgend jaar dat die.

School F: zeker.

School A: wij zeiden nu ook het is leuk als jij iets gaat doen op je studiedagen, maar wat komt eruit waar is de meeste noodzaak en waar kun je als school effectief in groeien.

School B: De enige valkuil is, er zijn aardig wat aandachtspunten en uiteindelijk wil je het allemaal tegelijk doen. En dat is gewoon niet, je moet een plan maken en kiezen eerst dit dan dat. En zorgen dat je je team meeneemt. Wij zijn heel erg met de leerlingenzorg bezig en dat kan je doen met alleen de IB'ers, maar wij hebben er juist voor gekozen, nee we nemen het hele team erin mee anders wordt het weer zo'n geïsoleerd iets. En dat vind ik leuk om te zien, dat gemerkt hebben er gaat iets gebeuren, ze hebben duidelijk gekozen voor innoveren. We gaan nieuwe dingen doen.

School D: Ja, dat is mooi.

School B: Dus dat is leuk. Ik denk dat dat echt wel het startpunt echt die audit is geweest en het was nog een proefaudit.

De invloed van interne audits op de kwaliteitscultuur in het primair onderwijs.

Onderzoeker: Dit was het eigenlijk. Ik wil jullie nog wel vragen om nog even het toestemmingsformulier in te vullen. Als het onderzoek is afgerond en goedgekeurd dan krijgen jullie het ook gestuurd.